

PROPIEDAD
ESCUELA NORMAL DEL ESTADO
S. L. P.

No. Ord.

370

CLASIF.

ADQUIS.

1381

1572-2001

FECHA

PROCED.

\$

HISTORIA

DE

LA PEDAGOGÍA

POR

GABRIEL COMPAYRÉ

Ex-alumno

de la Escuela Normal Superior, Adjunto de Filosofía, .

Doctor en Letras,

Rector de la Academia de Poitiers,

Oficial de la Legión de Honor.

VERSIÓN CASTELLANA DE CARLOS ROUMAGNAC



LIBRERÍA DE LA VDA DE CH. BOURET

PARÍS

23, Rue Visconti, 23.

MÉXICO

14, Cinco de Mayo, 14

1896

Propiedad del editor

INTRODUCCION

Lo que podría ser una historia completa de la educación. — Al escribir una historia elemental de la pedagogía, no tratamos de hacer una historia de la educación. Pedagogía y educación, como lógica y ciencias, como retórica y elocuencia, son cosas distintas aunque análogas.

¿Cuál no sería la extensión de una historia completa de la educación? Debería abarcar en sus vastos desarrollos el cuadro entero de la cultura intelectual y de la cultura moral de los hombres en todas las épocas y en todos los países; sería el resumen de la vida de la humanidad en sus diversas manifestaciones, literarias y científicas, políticas y religiosas; y determinaría las causas tan numerosas y variadas que obran sobre el carácter de los hombres y que, al modificar un fondo común, producen seres tan diferentes como el contemporáneo de Pericles y el Europeo moderno, como el francés de la Edad media y el francés posterior a la Revolución.

En efecto, no sólo existe la educación propiamente dicha, la que se da en las escuelas y que proviene de la acción directa de los pedagogos; sino que hay una educación natural, que se recibe sin saberlo ni quererlo, por la influencia del medio social en que se vive. Hay lo que un filósofo contemporáneo llamó ingeniosamente los *colaboradores ocultos de la educación*: el clima, la raza, las costumbres, la condición social, las instituciones políticas y las creencias religiosas. Si un hombre del siglo XIX se parece poco a uno del siglo XVII, no es únicamente porque éste haya sido educado en un liceo de la Universidad y aquél en un colegio de la Compañía de Jesús, sino también porque en el aire

ambiente que envolvió á uno y á otro, contrajeron, insensiblemente, costumbres distintas de espíritu y de corazón; porque crecieron bajo otras leyes, bajo otro régimen social y político y porque fueron alimentados con diferente filosofía, con diferente religión. En ese compuesto delicado y heterogéneo que se llama alma humana, imprimen su sello multitud de fuerzas que ni siquiera se sospechan y á cuántos orígenes sordos y latentes no obedecen nuestras cualidades ó nuestros defectos! La acción consciente y meditada del maestro de escuela no es quizá la más poderosa: á su lado, trabajan obscura, pero eficazmente, agentes innumerables, sin tener en cuenta el esfuerzo personal y lo que por sí misma produce la energía original del individuo.

Ya se comprende, pues, lo que podría ser una historia de la educación: algo así como una filosofía de la historia, para la cual nada sería extraño y que investigaría la vida moral de la humanidad, tanto en sus causas más variadas y pequeñas, como en sus orígenes más profundos.

Lo que debe ser una historia elemental de la pedagogía. — Muy distinto es el objeto limitado y modesto de una historia de la pedagogía, que sólo pretende exponer las doctrinas y los métodos de los maestros de la educación propiamente dicha. En ese sentido más limitado, la educación se reduce á la acción premeditada que la voluntad de un hombre ejerce sobre otros para instruirlos y para formarlos y es la auxiliar consciente del desarrollo natural del alma humana. Á lo que puede la naturaleza, á lo que pueden las ciegas y fatales influencias que burlan el humano destino, la educación añade el concurso del arte, es decir, de la razón reflexiva y dueña de sí misma que aplica voluntaria y escientemente á la formación del alma aquellos principios cuya verdad ha reconocido y aquellos métodos cuyo poder ha experimentado.

Aun reducida á esto, la historia de la pedagogía ofrece todavía un vasto campo de exploración para las investigaciones. Y esto depende de que pocos asuntos han provocado, como la educación, el esfuerzo del pensamiento humano. Dirijase una ojeada sobre el catálogo de las obras de educación publicadas en nuestra lengua, tal como lo formó M. Buisson últimamente (1). Aún incompleto, ese inventario no comprende menos de dos mil números. En Alemania, la fecundidad pedagógica ha sido llevada tal vez más lejos que

en Francia. Débese esto, en primer lugar, á que las cuestiones de educación, que con cada generación se renuevan, ejercen sobre los espíritus una atracción irresistible y sin cesar renaciente. Depende también de que basta ser padre para sentir aficiones á la pedagogía y, lo que no siempre constituye un bien, para presumir de alguna competencia en ella; y depende, por último, del carácter mismo de las soluciones pedagógicas que no se deducen, á modo de conclusiones matemáticas, por razonamiento abstracto é independiente; pero que relacionándose con la naturaleza y con el destino del hombre, cambian y varían con las fluctuaciones de las doctrinas psicológicas y morales, de las cuales son inmediata consecuencia. Á psicologías diferentes corresponden diferentes pedagogías. Un idealista como Malebranche no razonará sobre la educación del mismo modo que un sensualista como Locke. De igual manera, todo sistema de moral contiene en germen una pedagogía propia y original: un místico, como Gerson, no atribuirá nunca á la educación el mismo fin que le daría un hombre práctico y positivo como M. Herbert Spencer. De esto resulta una diversidad muy grande en los sistemas, ó por lo menos, una variedad infinita en los colores de las opiniones pedagógicas.

La actividad pedagógica puede, además, manifestarse ya sea por doctrinas y teorías, ya sea por métodos é instituciones prácticas. El historiador de la pedagogía no sólo tiene que dar á conocer las concepciones generales que los filósofos de la educación han sometido sucesivamente á la aprobación de los hombres, y si quiere ser completo, debe detallar los hechos consumados y estudiar en su realidad los establecimientos escolares instituidos en diversas épocas por los organizadores de la instrucción.

La pedagogía es cosa complexa y hay muchas maneras de escribir su historia. Una entre otras, en la que no se ha pensado lo bastante y que no sería, seguramente, ni la menos interesante ni la menos fructuosa, consistiría en estudiar, no á los grandes pedagogos y sus doctrinas, á los grandes profesores y sus métodos, sino á los mismos discípulos. Si suponiendo que la historia nos proporcionara sobre este punto los datos necesarios, pudiera referirse detalladamente la manera con que había sido educado tal grande hombre ó tal hombre de bien; si pudieran analizarse las influencias diversas que obraron sobre la formación del talento ó el desarrollo de la virtud en individuos notables; si fuera posible, en una palabra, reconstituir por medio de biografías precisas é íntimas el trabajo, la lenta elaboración,

(1) Véase el *Diccionario de Pedagogía* de M. Buisson. Artículo *Bibliografía*.

de donde procedieron en diversas épocas los caracteres firmes, las voluntades rectas ó los espíritus juiciosos, se haría una obra útil y eminentemente práctica; algo análogo á lo que sería una historia de la lógica en que se expusieran no las reglas abstractas y las leyes formales de la investigación de la verdad, sino las experiencias afortunadas, los descubrimientos brillantes que han constituido poco á poco el patrimonio de la ciencia. Esta sería quizás la mejor lógica, una lógica real y en acción; también sería la mejor de las pedagogías puesto que en ella se aprenderían no verdades generales, de empleo á veces difícil y de una utilidad que queda por demostrar, sino medios prácticos, métodos vivos, cuya aplicación eficaz y provechosa se comprendería inmediatamente.

Más que el cuadro exacto de la serie de lecciones que contiene este cuadro, lo que hemos bosquejado es el plan imaginario de una historia de la pedagogía. Sin embargo, nos hemos acercado á ese ideal hasta donde ha sido posible, haciendo esfuerzos por agrupar en torno de las principales ideas filosóficas y morales, á los pedagogos que inspiraron; dando, después de rápidos esbozos, retratos estudiados y profundos; mezclando sin cesar la exposición de las doctrinas y el análisis de las obras importantes con el estudio de los métodos prácticos y el examen de las instituciones reales; penetrando, en fin, en el pensamiento de los grandes educadores para preguntarles cómo llegaron ellos mismos á ser pedagogos é imitándoles cuando han unido la experiencia á la teoría, en las educaciones particulares que dirigieron con éxito (1).

División de la historia de la pedagogía. —

La abundancia y variedad de las cuestiones pedagógicas, el gran número de pensadores que han tratado de la educación y, en una palabra, la complejidad del asunto, podría inspirar al historiador de la pedagogía la idea de dividir su trabajo y de distribuir sus estudios en varias series. Por ejemplo, sería posible escribir aparte la historia de la educación en general y en seguida la de la instrucción que no es más que un elemento de aquélla. Comprendiendo la educación tres partes: la educación física, la intelectual y la moral, podrían formarse tres series de estudios distintos

(1) El libro que publicamos fué profesado antes de ser escrito. Nació de las conferencias que tenemos á nuestro cargo desde hace tres años, sea en la Escuela Normal superior de Fontenay-aux-Roses, sea en los cursos normales para profesores en Sevres y en Saint-Cloud.

sobre esos temas; pero estas divisiones ofrecerían grandes inconvenientes. En general, las opiniones de un pedagogo no se separan: hay conexión entre su manera de ver en materia de instrucción y entre la solución que da á las cuestiones de educación propiamente dicha. Un mismo espíritu anima sus teorías ó su práctica tratándose de disciplina moral, y sus ideas en materia de educación intelectual. Preciso es, por lo tanto, considerar los diversos sistemas pedagógicos, en conjunto.

Quizás sería mejor aquel orden de división que sin tomar en cuenta el tiempo, distinguiera todas las doctrinas y todas las aplicaciones pedagógicas en cierto número de escuelas y relacionase á todos los educadores con algunas tendencias generales: la tendencia ascética, verbigracia, la de los Padres de la Iglesia y la de la Edad Media; la tendencia utilitaria, como la de Locke y de muchos modernos; el pesimismo de Port-Royal, el optimismo de Fénelon; la escuela literaria de los humanistas del Renacimiento, la escuela científica de Diderot y Condorcet. Semejante trabajo tendría su importancia, porque en las manifestaciones, tan variadas en apariencia, del pensamiento pedagógico, haría destacarse claramente algunos principios, siempre los mismos, que aparecen en todas las épocas de la historia; pero esto sería más bien una filosofía de la historia de la educación que una simple historia de la pedagogía.

Así pues, lo más conveniente es seguir el orden cronológico y estudiar sucesivamente los pedagogos de la antigüedad, los de la Edad Media, del Renacimiento y de los tiempos modernos. Lo mejor es interrogar á las grandes figuras de la enseñanza y de la educación, preguntando á cada maestro cómo ha resuelto por cuenta propia, las diversas partes de los problemas pedagógicos; pues además de ser este orden el más sencillo y natural tiene la ventaja de mostrarnos el progreso de la pedagogía que se eleva poco á poco del instinto á la reflexión, de la naturaleza al arte y que á través de largas vacilaciones y después de numerosas etapas se levanta desde sus humildes principios á una organización completa y definitiva; de revelarnos ese hermoso espectáculo de una humanidad que crece sin cesar y en cuyo origen, la instrucción alcanza no más á reducido número de objetos á la vez que sólo una parte escogidísima disfruta de la educación; pero en la que poco á poco se extienden el dominio de los conocimientos que es preciso adquirir y de las cualidades que exige la lucha por la existencia, y el número de hombres llamados á instruirse y elevarse, siendo

el ideal, según la frase de Comenio, que todos aprendan y que se enseñe todo.

Utilidad de la historia de la pedagogía. — De hoy en adelante, la historia de la pedagogía forma parte del programa de las escuelas normales primarias. Ha sido inscrita en el reglamento de estudios del tercer año, bajo este título: *Historia de la pedagogía: — Principales pedagogos y sus doctrinas.* — *Análisis de las obras más importantes.*

No es necesario insistir en querer justificar la parte que se ha concedido á ese estudio. La historia de la pedagogía ofrece desde luego el gran interés de que se relaciona íntimamente con la historia general del pensamiento y también con la explicación filosófica de las acciones humanas. Las doctrinas pedagógicas no son, en efecto, ni opiniones fortuitas ni acontecimientos sin alcance. Por una parte, tienen sus causas y sus principios: las creencias morales, religiosas y políticas, de las cuales son fiel imagen; y por otra contribuyen á modelar los espíritus, á establecer las costumbres. Tras el *Ratio studiorum* de la Compañía de Jesús, tras el *Emilio* de Rousseau aparece distintamente toda una religión, toda una filosofía. En los estudios clásicos organizados por los humanistas del Renacimiento se vé despuntar el gran brillo literario del siglo de Luis XIV; del mismo modo que en los estudios científicos, predicados por Diderot y Condorcet hace cien años, preparábase el espíritu positivo de nuestra época. La educación del pueblo es á la vez la consecuencia de todo lo que cree y la fuente de todo lo que será.

Pero hay aún otras razones que recomiendan el estudio de los pedagogos y la lectura de sus obras. La historia de la pedagogía es la introducción necesaria de la pedagogía misma. Debe estudiarse, no por espíritu de erudición y de vana curiosidad, sino con intención más práctica, á fin de buscar en ella las verdades que son los elementos esenciales de una teoría definitiva de la educación. El esfuerzo que debe desearse actualmente no es quizás tanto el de buscar ideas nuevas, sino el de comprender bien las que ya están en circulación, hacer una elección entre ellas y, una vez hecha esa elección, consagrarse resueltamente á ponerlas en práctica. Cuando se examina con imparcialidad todo lo que se ha concebido ó practicado antes del siglo XIX, se vé á las claras lo que nuestros predecesores nos dejaron por hacer en cuanto á consecuencias que deducir, á bosquejos incompletos ú oscuros que generalizar ó esclarecer y, sobre todo, á tendencias diversas que conciliar; y se pregunta uno lo que nos dejaron realmente por inventar.

Hasta el estudio de las quimeras y de los errores pedagógicos de nuestros antepasados, es provechoso. Son, en efecto, otras tantas experiencias que contribuyen al adelanto de nuestros métodos y nos señalan los escollos que conviene evitar. Un detenido análisis de las paradojas de Rousseau, de las consecuencias absurdas á que conduce el abuso del principio de la naturaleza, puede ser tan instructivo como la meditación de los preceptos más sabios de Montaigne ó de Port-Royal.

Á decir verdad, la pedagogía está casi hecha para quien conoce á fondo á los grandes pedagogos de los siglos pasados y no queda más que coordinar las verdades dispersas recogidas en sus obras, apropiándoselas por la reflexión personal y fecundándolas por la fé moral y por el análisis psicológico.

Y nótese que estudiados en los hombres que por primera vez los concibieron ó practicaron, los métodos pedagógicos se presentan á nuestro examen con sorprendente relieve. Los novadores dan á lo que inventan un acento particular, infúndenle vida excesiva á veces, pero que, precisamente por eso, permite comprender mejor su pensamiento y penetrar más completamente sus cualidades ó sus defectos.

Además, lo que hace recomendable á la historia de la pedagogía, no tan sólo es el provecho intelectual sino también la excitación moral que de ella se obtenga. ¿Creeríase, acaso, inútil para impulsar los esfuerzos de nuestros maestros y de nuestras maestras, presentarles esos hermosos modelos de virtudes pedagógicas que se llaman Comenio, Rollin y Pestalozzi? El maestro que emprende todos los días su pesada tarea ¿no se sentirá quizás alentado y entrará mejor y con más fuerza á su clase, en donde le esperan tantas dificultades y tantos trabajos, si su imaginación está llena con el recuerdo preciso de aquellos que en lo pasado le abrieron camino y le sirvieron de ejemplo? Si gracias á los prodigios de la electricidad se ha logrado transportar la fuerza material y mecánica á través del espacio y no obstante la distancia, por medio de la lectura y de la meditación podemos hacer algo muy semejante en el mundo moral: podemos, á través del tiempo, tomar un poco de la energía moral que inflamaba á los antiguos y hacer revivir en nuestros corazones algunas de sus virtudes de abnegación y de fé. Una historia sumaria de la pedagogía no podría, sin duda, reemplazar, desde ese punto de vista, la lectura de los autores mismos, pero la prepara y despierta el gusto por ella.

Podemos, pues, decir que la utilidad de la historia de la pedagogía se confunde con la de la pedagogía misma y ya no necesitamos recurrir hoy á esta segunda demostración. La pedagogía, despreciada durante mucho tiempo, hasta en nuestro país, ha recobrado crédito; más aún, está de moda. Francia pedagogiza — decía últimamente uno de los hombres que en nuestra época han contribuido á excitar más y también á reglamentar la afición á los estudios pedagógicos (1). Las palabras *pedagogo*, *pedagogía* han corrido grandes peligros en la historia de nuestra lengua. Littré nos dice que la palabra *pedagogo* « se toma casi siempre en mala parte. » Por otro lado, si se consulta su diccionario, es fácil convenirse de que hace varios años no se había fijado aun el sentido de la palabra *pedagogía*, puesto que la define « la educación moral de los niños. » En la actualidad, no sólo en el idioma, sino en los hechos y en las instituciones, está perfectamente determinado el destino de la pedagogía. Claro es que no hay que abusar de ella ni atribuirle una virtud soberana y todopoderosa que no tiene, y bien podríamos decir de la pedagogía lo que de la lógica decía Sainte-Beuve: « La mejor es la que no quiere imponerse, que no está enamorada de sí misma y que reconoce modestamente los límites de su poder. La mejor es la que se hace uno á sí mismo, no la que se aprende en los libros. »

La enseñanza de la pedagogía está destinada á prestar grandes servicios á la educación y ésta, fijémonos bien en ello, está en vías de adquirir más y más importancia: desde luego, porque bajo un gobierno liberal y en una sociedad republicana, es más y más necesario que los ciudadanos sean instruidos é ilustrados. La libertad es peligrosa cuando no tiene á la instrucción por contrapeso; y además, preciso es reconocer que en nuestra época, de esos *colaboradores ocultos* que citamos y que en todo tiempo agregan su acción á la de la educación propiamente dicha, unos han perdido su influencia y otros, lejos de colaborar en la obra educadora, la contrarian y comprometen. Por una parte, la religión ha visto debilitarse su acción; no es ya, como antes, la potencia tutelar á cuya sombra crecían tranquilamente las generaciones jóvenes, y es necesario que por medio de los progresos de la razón y del desarrollo de la moralidad, la educación compense el decaimiento de la influencia religiosa.

Por otra parte, las condiciones sociales, el progreso

mismo de la libertad civil y de la libertad política, la mayor independencia otorgada al niño en el seno de la familia, la multiplicación de los libros, malos y buenos, todos esos agentes, en fin, colaterales de la educación, no son siempre sus auxiliares complacientes y útiles, y se convertirían más bien en cómplices de una decadencia moral si los educadores no hicieran vigoroso esfuerzo para obrar, tanto en las voluntades y en los corazones, como en los pensamientos y para fundar las buenas costumbres y asegurar el levantamiento de nuestro país.

(1) Véase el artículo de M. Pécaut en la *Revue pédagogique*, 1882, n. 2.

HISTORIA

DE

LA PEDAGOGÍA

LECCIÓN 1ª

LA EDUCACIÓN EN LA ANTIGÜEDAD

Consideraciones preliminares. — *La educación entre los Indos.* — Política de casta y panteísmo religioso. — Consecuencias pedagógicas. — Reforma búdica. — Conversación entre Buda y Purna. — Prácticas pedagógicas. — *La educación entre los Israelitas.* — Edades primitivas : educación religiosa y nacional. — Adelantos de la instrucción popular. — Organización de las escuelas. — Respeto á los maestros. — Métodos y disciplina. — Espíritu exclusivo y envidioso. — *La educación entre los Chinos :* espíritu formalista. — Lao-tsé y Cong-tsé (Confucio). — La educación en los otros pueblos de Oriente : los Egipcios y los Persas.

Consideraciones preliminares. — Un historiador alemán de la filosofía empieza su trabajo, haciendo esta pregunta : « ¿Fué filósofo Adán? » De igual manera, algunos historiadores de la pedagogía dan principio á su tarea con sabias investigaciones sobre la pedagogía de los salvajes. No llevaremos las nuestras á ese extremo. Es indudable que desde el día en que vivió una familia humana, en que un

padre y una madre amaron á sus hijos, existió la educación; pero poco es el interés práctico que ofrece el estudiar esos oscuros principios de la pedagogía y sólo pueden ser asunto de erudición y curiosidad, pues además de que es muy difícil recoger los débiles vestigios de la educación primitiva, obtendríase poco provecho en seguir, penosamente, las largas vacilaciones de los primeros hombres. La historia de la pedagogía no data, en realidad, más que desde la época, relativamente reciente, en que el pensamiento humano sustituyó en la educación, el instinto con la reflexión y la ciega naturaleza con el arte. Por lo tanto, nos apresuraremos en abordar el estudio de la pedagogía en los pueblos clásicos, entre los Griegos y los Romanos, después de dirigir una rápida ojeada sobre algunas sociedades orientales, consideradas sea en su cuna y en sus lejanos orígenes, sea en su desarrollo más moderno.

La pedagogía de los Indos. — No podría ser cuestión, en estos momentos, de entrar en detalles sobre una civilización tan extraña á la nuestra, como la de los Indos; pero no debemos olvidar que somos en parte los descendientes de ese pueblo, que pertenecemos al mismo grupo étnico y que las lenguas europeas derivan de la suya.

Política de casta y panteísmo religioso. — El espíritu de casta, desde el punto de vista social, y el panteísmo, desde el punto de vista religioso, tales son las características de la sociedad inda. Las castas indias constituían clases hereditarias en que el rango social y el destino de la vida estaban determinados, no por la libre elección, sino por el nacimiento. De aquí resultaba una rutina eterna y el ningún cuidado ni de la individualidad, ni de los talentos personales, ni de las inclinaciones de los niños y la imposibilidad de elevarse por el esfuerzo propio. Por otra parte, las ideas religiosas venían á limitar aún más, en los cuadros en que ya estaba aprisionada, la actividad del joven Indo. Dios está presente en todas partes; manifiéstase en los fenómenos del cielo y de la tierra, en el sol y en los astros; en el Himalaya y en el Ganges; todo lo anima y lo penetra; las cosas sensibles no son más que el ropaje cambiante y efí-

mero del ser inmutable. « Con esta concepción panteística del mundo y de la vida, el pensamiento y la voluntad del Indo se extinguían en la mística contemplación del alma. Dominar sus inclinaciones, abandonar todo pensamiento terrestre, confundirse y aniquilarse desde esta vida en la naturaleza divina y prepararse por medio de maceraciones y penitencias á la submersión total en el principio primitivo de todo ser, constituye la sabiduría más alta, la verdadera felicidad del Indo y el ideal de toda educación seria. (1) »

Consecuencias pedagógicas. — Ya se adivina lo que podía ser la educación bajo el yugo de esas dobles cadenas sociales y religiosas. Mientras que en nuestras sociedades modernas el ideal es independier al hombre y crear la persona humana libre y consciente de sí misma, el esfuerzo de los brahmanes indos tendía sobre todo á borrar toda espontaneidad y á abolir las disposiciones individuales, predicando la doctrina del renunciamiento absoluto de sí mismo, del servilismo voluntario y del desprecio de la vida. Entonces nacía el hombre doblemente esclavo tanto por su condición social, que lo predestinaba al rutinario aprendizaje del estado de sus antepasados, como por su dependencia misteriosa con el ser divino, que absorbía en él toda actividad real y no dejaba para los seres humanos más que la engañosa y frágil apariencia.

Reforma búdica. — La reforma búdica, que sobrevino en el seno del brahmanismo hacia el siglo décimosexto antes de Jesucristo, no modificó sensiblemente, desde el punto de vista de la educación, las ideas de los Indos. También Buda enseñó que la causa del mal reside en las pasiones humanas y que para alcanzar la paz moral no podía emplearse más medio que el de la abdicación de sí mismo y el renunciamiento á todo egoísmo y á toda personalidad.

Conversación entre Buda y Purna. — Una de las tradiciones que nos permiten apreciar mejor el carácter original, á la vez cándido y conmovedor del pensamiento

(1) Dittes, *Histoire de l'éducation et de l'instruction*, traducida por Redolli, 1880, p. 38.

indio, es la plática de Buda con su discípulo Purna, acerca de un viaje que este último iba á emprender al país de los bárbaros para enseñarles la nueva religión :

« Son, le dice Buda, hombres irritables, crueles, coléricos, furiosos, insolentes y ¿ qué pensarás si te lanzan al rostro palabras malas ó groseras ó si se encolerizan contra ti ? — Si me lanzan al rostro palabras insolentes y groseras, he aquí lo que pensaré : Esos hombres que me dicen palabras malas, pero que no me pegan ni con la mano ni con piedras, son ciertamente hombres buenos. — Pero si te pegan con la mano y con piedras ¿ qué pensarás de ellos ? — Pensaré que son hombres buenos, hombres dulces, aquellos que me pegan con la mano y con piedras, pero que no me pegan ni con el palo ni con la espada. — ¿ Y si te pegaran con el palo y con la espada ? — Son hombres buenos, son hombres dulces los que me pegan con el palo y con la espada; pero que no me privan completamente de la vida. — ¿ Y si te privaran completamente de la vida ? — Son hombres buenos, son hombres dulces, los que me libran con tan poco dolor de este cuerpo lleno de manchas. — ¡ Bien, Purna, bien ! Puedes habitar en el país de esos bárbaros. Vé á él, Purna : libertado, liberta; consolado, consueta : llegado al completo nirvana, haz que los demás lleguen á él ! (1) »

Cuanto tiene de admirable semejante moral por lo extraña, no debe disimularnos los vicios de las consecuencias prácticas que de ella resultaban : abuso de la resignación pasiva, ausencia completa de la idea de derecho y de la idea de justicia y ninguna virtud activa.

Prácticas pedagógicas. — Poco conocidas son las prácticas pedagógicas de los Indos. Digamos, sin embargo, que los brahmanes, los sacerdotes, eran los dueños exclusivos de la educación. La mujer, que dependía absolutamente del hombre, permanecía alejada de toda instrucción.

En cuanto á los niños, parece que siempre hubo en la India escuelas primarias para su uso; escuelas que se tenían en pleno campo, al abrigo de los árboles ó de tejados, en caso de mal tiempo. La enseñanza mutua se practicó allí desde la más remota antigüedad y en la India fué donde el

(1) Burnouf, *Introduction à l'histoire du Bouddhisme*, pag. 252.

inglés Bell recogió, en efecto, á fines del siglo décimooctavo, *de la E.T.* la tradición de ese modo de enseñanza. Los ejercicios de escritura se ejecutaban primero sobre la arena con un palo; luego sobre hojas de palmera con estiletes de fierro, y por último sobre hojas secas de plátano, con tinta. La disciplina no excluía los castigos corporales y, además de la flagelación, el maestro empleaba otros medios originales : verbigracia el de arrojar agua fría sobre el culpable. Por lo demás, el maestro disfrutaba de religioso respeto y el niño debía venerarlo como al mismo Buda.

Los estudios elevados se reservaban para la casta de los sacerdotes que mucho tiempo antes de la era cristiana cultivaron con éxito la retórica y la lógica, la astronomía y las matemáticas.

La educación entre los Israelitas. — « Si algún pueblo ha demostrado el poder de la educación, ese pueblo es, sin duda, el israelita. (1) » ¡ Qué espectáculo tan singular nos ofrece, en efecto, esa nación que desposeída desde hace mil ochocientos años de su territorio, se ha dispersado entre los pueblos sin confundirse con ellos y que continúa subsistiendo sin patria, sin gobierno y sin jefe y conservando con vivaz energía, sus hábitos, sus costumbres y su fé ! Sin negar lo que en esa vitalidad extraordinaria del pueblo judío, corresponde á los dones naturales de la raza, á su temperamento tenaz y á su prodigiosa actividad de espíritu, justo es atribuir una parte de la misma á la profunda educación, á la vez religiosa y nacional, cuya tradición transmitieron los primeros hebreos á sus descendientes.

Edades primitivas. educación religiosa y nacional — Lo que en los tiempos remotos caracterizaba en primer lugar la educación de los Hebreos, era su naturaleza esencialmente doméstica. Durante todo el período bíblico no se encuentran vestigios de escuelas públicas, á lo menos para los niños, y la vida de familia es el principio de esa sociedad primitiva en que era casi desconocida la noción del Estado y en que Dios era el verdadero rey.

(1) Dittes, obra citada, pag. 49.

El niño debe convertirse en fiel servidor de Jehová y para ello no es preciso que adquiera grandes conocimientos. Sólo importa que aprenda, por la palabra y el ejemplo instructivo de sus padres, las reglas morales y las creencias religiosas. Con mucha razón se ha dicho (1): « En todas las naciones, la dirección que se da á la educación, depende de la idea que aquéllas se forman del hombre perfecto. Entre los Romanos, es el soldado valiente, duro para el cansancio y dócil á la disciplina; entre los Atenienses es el hombre que reúne la feliz armonía de la perfección moral y de la perfección física; entre los Hebreos, el hombre perfecto es el hombre piadoso, virtuoso y capaz de alcanzar el ideal, trazado por Dios en estos términos: « Sed santos, como yo, el Eterno, soy santo (2). »

Ruda era la disciplina, como diversos pasajes de la Biblia lo demuestran: « Quien detiene la vara odia á su hijo, dicen los *Proverbios*; mas el que le ama lo corrige con empeño (3). » — « No le niegues al niño la corrección, pues si le castigas con la vara, no morirá. — Castigale y librarás su alma del sepulcro (4). » Y lo que es aún más expresivo: « Castiga á tu hijo mientras haya esperanza; pero no te dejes arrastrar hasta matarle (5). »

Según parece, solamente los niños aprendían á leer y á escribir. En cuanto á las jóvenes, enseñábanlas á hilar, á tejer, á preparar las comidas, á vigilar las labores domésticas y también á cantar y á bailar.

En resumen, la cultura intelectual no era más que un accesorio en la educación primitiva de los Hebreos; lo importante, para ellos, era la enseñanza moral y religiosa y también la educación patriótica. Los padres enseñaban á sus hijos la historia nacional, los grandes acontecimientos que habían marcado el destino del pueblo de Dios, y la serie de

(1) *L'éducation et l'instruction chez les anciens Juifs*, por J. Simon, pag. 46.

(2) *Levit.*, XIX, 2.

(3) *Prov.*, XIII, 24.

(4) *Ibid.*, XXIII, 13 y 14.

(5) *Ibid.*, XIX, 18.

tales sucesos que se celebraban con suntuosas fiestas, repetidas á menudo y en las cuales tomaban parte los niños, llenaban sus corazones á la vez de gratitud hacia Dios y de amar á la patria.

Progresos de la instrucción popular. — No es fácil suponer hasta qué punto se desarrolló entre los antiguos judíos el cuidado por la instrucción, en los años que siguieron al advenimiento del cristianismo. De doméstica, como hasta entonces había sido, la educación judía se convierte en pública. Además, ya no se contentan con inculcar en los niños buenos principios y sanas costumbres morales sino que se quiere también instruirlos. Desde los primeros siglos de la era cristiana, los Israelitas, en lo que concierne á la obligación y á la universalidad de la instrucción, se acercaban á nuestro ideal moderno. Como todos los pueblos vencidos pero fuertes, cuya energía sobrevive á la derrota; como los Prusianos después de Iena, como los Franceses después de 1870, los Judíos procuraron por medio de un gran esfuerzo intelectual, defenderse contra la conquista y preparar el desquite por el desarrollo de la instrucción.

Organización de las escuelas. — El año de 64 el gran sacerdote Josué Ben Gamala impuso á cada ciudad, bajo pena de excomunión, la obligación de sostener una escuela y si la población estaba dividida por un río y no había puente sólido para cruzarlo, debía crearse otra escuela en los arrabales. Aún en la actualidad estamos muy lejos de haber realizado, en lo que concierne al número de escuelas y de maestros, esta regla señalada por el Talmud: « Si el número de niños no pasa de veinticinco, la escuela será dirigida por un solo maestro; pasando de veinticinco, la ciudad pagará un adjunto, el número excede de cuarenta serán necesarios dos directores. »

Respeto á los maestros. — ¡Qué idea tan noble y elevada se tenía desde entonces de los maestros, de « esos verdaderos protectores del pueblo! » ¡Qué exigentes se manifestaban ya para con ellos; pero en cambio cómo se estimaban y respetaban! Los rabinos exigían que el maestro de escuela fuese casado: desconfiaban de los profesores que

no eran á la vez padres de familia. ¿Acaso pueden hacerse valer más delicadamente las ventajas de la madurez y de la experiencia, que en el siguiente encantador lenguaje? « El que aprende algo de un maestro joven, se asemeja al hombre que come uvas verdes y que bebe el vino que acaba de salir de las cubas del mosto; pero el que tiene un maestro de cumplida edad se parece al hombre que come uvas maduras y exquisitas y bebe vino añejo. » La dulzura, la paciencia y el desinterés, eran recomendados como las virtudes principales del institutor: « Si vuestro maestro y vuestro padre, dice el Talmud, necesitan de vuestra ayuda, socorred á vuestro maestro antes que á vuestro padre: éste no os ha dado más que la vida de este mundo, en tanto que aquél os ha procurado la vida del mundo venidero. »

Métodos y disciplina. — El niño entraba á la escuela á la edad de seis años. « Si se lleva á tu escuela á un niño menor de seis años, no hay que recibirlo, » dice el Talmud; y para indicar que desde esa edad conviene recobrar el tiempo perdido, el Talmud agrega: « Después de los seis años, recíbelo y cárgalo como un buey. » Otros doctores de la misma época, más juiciosos y entendidos, recomiendan, por el contrario, la moderación en el trabajo y dicen que hay que tratar « á los pequeños según sus fuerzas y según sus fuerzas á los grandes. »

Lo que se enseñaba en esas escuelas judías era, con la lectura y la escritura (1), algo de historia natural y mucho de geometría y de astronomía. Naturalmente, la Biblia era el primer libro que se ponía en manos de los niños. El maestro mezclaba sin cesar lecciones morales con la enseñanza de la lectura, procuraba, con especial cuidado, obtener una pronunciación correcta y multiplicaba sus explicaciones á fin de que le comprendieran bien, repitiendo su comentario hasta cuatrocientas veces si era preciso.

(1) ¿Qué métodos se seguían para la lectura y la escritura? M. Renan, en su *Vida de Jesús*, nos dice: « Jesús aprendió á leer á escribir, sin duda según el método de Oriente, que consiste en poner en manos del niño un libro que repite á compás con sus pequeños camaradas, hasta que lo sabe de memoria. »

Según parece, los métodos eran sugestivos y atractivos y la disciplina relativamente suave. Ya no se resentía de la dureza proverbial de las primeras épocas. « Los niños, dice el Talmud, deben ser castigados con una mano y acariciados con las dos. » El espíritu cristiano, el espíritu del que había dicho: « Dejad que los niños se acerquen á mí », había penetrado hasta en los mismos judíos. Sin embargo, tolerábanse los castigos corporales en cierto grado y, cosa extraña, sólo para los niños mayores de once años; desde esta edad, podía privarse de pan al niño indócil y aún pegarle con una correa de calzado.

Espíritu exclusivo y envidioso. — Los elogios que la educación judía merece, tienen sin embargo sus reservas. El espíritu de los judíos era limitado, mezquino y malqueriente para el resto del género humano. Algo ha quedado de esas tendencias envidiosas y exclusivas, aun en los israelitas de nuestra época. Á principios de la era cristiana, todo lo que venía de fuera, todo lo que no pertenecía á la tradición nacional, era proscrito por los judíos con patriotismo áspero y desdenoso; nada de la cultura griega ó romana penetraba en aquel mundo cerrado y los doctores palestinos envolvían con igual desprecio « al que cria puerco y al que enseña á su hijo la ciencia griega. »

La educación entre los chinos. — Hemos procurado poner de relieve las costumbres pedagógicas de los dos pueblos orientales con los que la civilización de Occidente tiene más puntos de contacto. Algunas palabras bastarán para las otras sociedades primitivas cuya historia es demasiado poco conocida y la civilización demasiado alejada de la nuestra para que su pedagogía no sea sino asunto de mera curiosidad.

La China estuvo civilizada desde tiempo inmemorial y en todas las épocas de su larga historia, asemejase á sí misma. Una absoluta uniformidad caracteriza desde hace más de tres mil años á ese pueblo inmóvil; todo se rige en él por la tradición; la instrucción es allí maquina y formal; los maestros se preocupan exclusivamente en hacer adquirir una habilidad mecánica, una rutina regular y segura, y se

cuidan más de las apariencias y de la manera de obrar conveniente, que de la moralidad íntima y profunda. La vida no es más que ceremonial minuciosamente determinado y puntualmente seguido: no hay libertad ninguna, no hay el menor impulso de espontaneidad; en el arte, un no sé qué refinada y mezquinamente bonito: nada grande ni elevado. Por su formalismo, los pedagogos chinos son los jesuitas del oriente.

Lao-tsé y Cong-tsé. — Hacia el siglo décimosexto antes de Jesucristo, aparecieron en China dos reformadores: Lao-tsé y Cong-tsé. El primero representaba el espíritu de emancipación, de progreso, de investigación y de protesta contra la rutina, y fracasó. El segundo, que se hizo célebre con el nombre de Confucio y á quien la tradición atribuye más de tres mil discípulos inmediatos, hizo, por el contrario, triunfar sus ideas de moralidad práctica y utilitaria, fundada tanto en la autoridad del Estado y de la familia, como en el interés del individuo.

Una cita de Lao-tsé probará que desde el siglo XVI, el pensamiento humano había tomado en China un vuelo elevado:

« Si creyéramos á ciertos malos soberanos, sería preciso dejar vacíos el corazón y el espíritu del hombre, llenando, en cambio, su vientre; sería necesario fortalecerle los huesos más que la fuerza de voluntad y aspirar siempre á que el pueblo permaneciera en la ignorancia; pues entonces no pide mucho... Es difícil, dicen también, gobernar un pueblo que sabe demasiado... Estas doctrinas se oponen directamente á lo que se debe á la humanidad. Es preciso que los gobernantes se dirijan al pueblo con la palabra y con la doctrina y que en lugar de oprimirlo y tratarlo servilmente, le hagan el bien de cuantas maneras puedan. »

Ó en otros términos, sólo ilustrando al pueblo y consagrándose con bondad á sus intereses, se merece gobernarlo.

Si los Chinos no han retenido por completo esos consejos sabios y elevados, parece, á lo menos, que en todo tiempo han hecho esfuerzos por difundir la instrucción. « La China es seguramente el país en donde la instrucción primaria

está más difundida, » decía osadamente M. Huc, misionero en esa nación. También un escritor alemán afirma que no hay en China pueblo ni aldea, por miserables y modestos que sean, que no estén provistos de una escuela cualquiera (1). En un país de tradición, como lo es el de que hablamos, puede deducirse de lo que existe ahora lo que existía antes. Sólo que esa instrucción tan difundida, es completamente superficial y no tiende sino á la cultura externa. Como lo dice M. Dittes, el método pedagógico de los Chinos consiste, no en *desarrollar*, sino en *comunicar* (2).

La educación entre los otros pueblos de Oriente. — De todas las sociedades orientales, el Egipto es aquella en que parece haberse elevado á mayor altura la cultura intelectual, pero sólo en algunos individuos privilegiados. Allí, como en la India, la casta de los sacerdotes se reservaba el privilegio de la ciencia y conservaba celosamente el depósito de conocimientos misteriosos que no comunicaba más que á los reyes. El pueblo, dividido en clases de obreros, sujetos, de padre á hijo, al mismo estado social, apenas aprendía lo que se necesitaba para ejercer los tradicionales oficios é iniciarse en las creencias religiosas.

En la sociedad, más literaria y mucho menos teocrática, del pueblo persa, hiciéronse, por el contrario, esfuerzos en favor de una educación general. El dualismo religioso que distinguía el principio del bien, Ormuz, del principio del mal, Ahriman, y que prometía al primero la victoria, imponía, en cada hombre el deber de cooperar á ese triunfo definitivo, practicando él mismo el bien; de lo cual resultaban nobles tentativas por alcanzar la perfección física y la perfección moral. La educación frugal y sobria de los Persas ha despertado la admiración de ciertos escritores griegos, especialmente de Jenofonte, y se volverá á encontrar en la *Ciropedia* el cuadro conmovedor de las costumbres esforzadas y virtuosas de los primeros Persas.

(1) Véase en el *Diccionario de Pedagogía* de M. Buisson, en el artículo *China*, una serie de interesantes documentos sobre el estado actual de la educación en China.

(2) Dittes, *obra cit.*, pag. 32.

Resumiendo : la historia de la pedagogía entre los pueblos orientales nos ofrece pocos ejemplos que imitar. Lo que en diversos grados, caracteriza la educación primitiva, es que constituye el privilegio de determinadas clases ; que casi siempre está excluida de ella la mujer ; que para el pueblo sólo es cuestión de aprendizaje de un oficio ó del arte de la guerra ó de preparación para la vida futura ; que no se hace ningún llamamiento á la libre energía de los individuos y que las grandes masas populares de la antigüedad vivían generalmente bajo la abrumadora opresión de las ideas religiosas, de las tradiciones inmóviles y del despotismo político.

LECCIÓN II

LA EDUCACIÓN ENTRE LOS GRIEGOS

La pedagogía griega. — La educación ateniense y la educación espartana. — Las escuelas de Atenas : escuelas de gramática ; escuelas de gimnástica, las *palestras* ; escuelas de música. — Las escuelas de retórica y de filosofía. — Sócrates y el método socrático. — La ironía. — La mayéutica ó el arte de dar á luz los espíritus. — Ejemplos de ironía y de mayéutica, tomados de las *Memorables* de Jenofonte. — Platón y la *República*. — La educación de los guerreros y de los magistrados. — La música y la gimnástica. — La religión y el arte en la educación : lo bello y el bien. — La alta educación intelectual. — Las *Leyes* : definición de la educación ; prescripciones de detalle. — Jenofonte. — La *Económica* y la educación de la mujer. — La *Ciropedia* : protestas de Jenofonte contra las costumbres degeneradas de los Griegos. — Aristóteles. — Carácter general de su pedagogía. — Educación pública. — Desarrollo progresivo de la naturaleza humana. — Educación física. — Educación intelectual y moral. — Defectos de la pedagogía de Aristóteles y en general, de la pedagogía griega.

La pedagogía griega — Sobre esa tierra privilegiada de la Grecia, en esa brillante Atenas, floreciente en artistas, en poetas, en historiadores y en filósofos ; en esa ruda Esparta, célebre por su disciplina y por sus virtudes viriles, la educación fué más bien el fruto espontáneo de la naturaleza, el producto natural de la diversidad de costumbres, de caracteres y de razas, que el resultado premeditado de una acción pensada, de la voluntad humana. Grecia tuvo, sin embargo, su pedagogía, porque tuvo sus legisladores y sus filósofos : los unos, que reglamentaban, en la práctica, los detalles de la educación ; los otros, que buscaban en sus

teorías los principios esenciales del desarrollo de las almas humanas. Tanto tratándose de la educación como de todo lo demás, la vida superior del espíritu en los pueblos modernos se ha desarrollado bajo la influencia de la antigüedad griega (1).

La educación ateniense y la educación espartana. — Lo que desde luego llama la atención en el espectáculo que nos ofrece Grecia, por oposición con la inmovilidad y unidad de las primitivas sociedades de Oriente, es el desenvolvimiento más libre de las facultades humanas y, por consecuencia, la diversidad de tendencias y de costumbres. En las repúblicas griegas, el individuo está, sin duda, subordinado siempre al Estado. Aun en Atenas, se hace todavía poco caso de la dignidad propia de la persona humana; pero el Estado ateniense difiere profundamente del Estado espartano y por lo tanto, la vida se comprende y se dirige de muy distinta manera en esas dos grandes ciudades. En Atenas, sin despreciar el cuerpo, ocupan mucho en el espíritu; la cultura intelectual se lleva al grado de convertirla en refinada y los buenos oradores se aplauden hasta el punto de que acaban por abusar de la palabra y del razonamiento y por merecer el desacreditado nombre de sofistas. En Esparta, sacrificase el espíritu al cuerpo; las cualidades preferidas son la fuerza física y la aptitud militar; sólo se piensa en formar atletas y soldados, y la sobriedad y el valor, pero también la ignorancia y la brutalidad son los resultados de esa educación demasiado exclusiva. Montaigne ha puesto de relieve, no sin alguna parcialidad por Esparta, el contraste de ambas educaciones:

« Iban — dice — á las otras ciudades de Grecia, á buscar retóricos, pintores y músicos; y legisladores, magistrados y emperadores de ejército, en Lacedemonia; en Atenas se aprendía el buen decir; en ésta, á obrar bien; allí, á defenderse de un argumento sofístico y á rebatir la impostura de las palabras enlazadas capciosamente; aquí á defenderse de las tentaciones de la voluntad y á rebatir con gran

(1) Véase á este respecto el excelente estudio intitulado: « *Les doctrines pédagogiques des Grecs* », por Alexandre Martin.

valor las amenazas de la fortuna y de la muerte: aquéllos se ocupaban en las palabras y éstos en las cosas; allí era un continuo ejercicio de la lengua; aquí un continuo ejercicio del alma (1). »

Esta última aseveración carece de justicia: los cotidianos ejercicios de los jóvenes Espartanos, el salto, la carrera, la lucha, los juegos de lanzas y de discos, no podrían considerarse como ocupaciones del alma; y por otra parte, al aprender á hablar, los jóvenes atenienses aprendían también á pensar y á sentir.

Las escuelas de Atenas. — Solón, el legislador de Atenas, había colocado en la misma categoría los ejercicios del cuerpo y los del espíritu. Los niños, decía, deben antes que nada, aprender « á nadar y á leer. » Aún parece que la educación del cuerpo fué la primera preocupación de la república ateniense. En tanto que se abandonaba la organización de las escuelas de gramática y de música á la iniciativa privada, el Estado intervenía en la dirección de los gimnasios y el jefe del gimnasio ó gimnasiarco, era electo anualmente por la asamblea del pueblo. Sin embargo, la educación ateniense se convirtió más y más, sobre todo hacia el siglo décimosexto antes de Jesucristo, en una educación literaria.

El niño ateniense permanecía hasta los seis ó siete años, en poder de una nodriza y de una criada. Á la edad de siete años, un pedagogo, es decir un « conductor de niños » que era casi siempre un esclavo, quedaba encargado de vigilar al niño, y éste, bajo el cuidado de su pedagogo, frecuentaba sucesivamente la escuela de gramática, la escuela de gimnástica ó *palestra* (2), y la escuela de música. El gramático, que á veces daba sus lecciones al aire libre, en las calles y en las plazas públicas, enseñaba la lectura, la escritura y la mitología. Homero era el libro de lectura. La enseñanza de la gimnasia se daba paralelamente á la enseñanza gramatical

(1) Montaigne, *Ensayos*, l. I., cap. XXIV.

(2) La *palestra* era la escuela de gimnástica de los niños. El gimnasio estaba reservado para los adultos.

y empezaba en las palestras para continuar más tarde en los gimnasios. La instrucción musical sucedía á los ejercicios de gramática y de gimnasia. El maestro de música ó *citarista* ejercitaba primero á sus discípulos á cantar y luego á tocar instrumentos de cuerda, la lira y la cítara. Sabido es el valor que los Atenienses atribuían á la música. Platón y Aristóteles están de acuerdo en pensar que el ritmo y la armonía de la música infunden en las almas el amor al orden, la dulzura, la regularidad y ese no sé qué aplacador de las pasiones. Además, preciso es considerar que la música desempeñaba un papel importantísimo en la vida real de los Griegos. Las leyes se promulgaban cantando; para cumplir con los deberes religiosos se necesitaba saber cantar y la educación de Temistocles se tenía por descuidada, porque no sabía música. « Hay que considerar á los griegos, dice Montesquieu, como una sociedad de atletas y de combatientes; ahora bien, esos ejercicios, tan propios para formar gentes rudas y salvajes, necesitaban templarse con otros que pudieran suavizar las costumbres, y para ello, nada tan adecuado como la música que se posesiona del espíritu por los órganos del cuerpo (1). »

En las pequeñas escuelas de Atenas, por lo menos en su origen, reinaba severa disciplina. Aristófanes, al lamentarse de la molice de su época, recuerda en los siguientes términos el hermoso orden de las escuelas de antaño (2).

« Diré cuál era la antigua educación en los florecientes días en que yo enseñaba (la Justicia es quien habla) y en que reinaba la modestia. Entonces salían los niños de cada calle, con la cabeza descubierta y los pies descalzos, y juntos se dirigían, á pesar de la lluvia y de la nieve, y en el orden más perfecto, á la escuela de música. Allí se sentaban, tranquilos y modestos; no se les permitía cruzar las piernas y aprendían algunas bonitas canciones... El maestro les cantaba la canción lenta y gravemente... Si á alguno se le ocurría cantar con inflexiones afeminadas y rebuscadas, se le azotaba duramente. »

(1) Montesquieu, *Esprit des lois*, lib. IV, cap. VIII.

(2) Aristófanes.

Las escuelas de retórica y de filosofía. — La gramática, la gimnasia y la música, en la acepción propia de la palabra, representaban, pues, la instrucción elemental del joven ateniense; pero esta instrucción estaba reservada para los ciudadanos acomodados. Los pobres, según las intenciones de Solón, no aprendían más que la *lectura*, la *natación* y un oficio. El privilegio de la instrucción se hacía aún más exclusivo, cuando se trataba de las escuelas de retórica y de filosofía frecuentadas por los adolescentes.

No sería oportuno el decir aquí lo que eran esos cursos de literatura ni dar á conocer los métodos de esos maestros de retórica que enseñaban la elocuencia al primero que llegaba, en las plazas y en los gimnasios. Los sofistas, profesores ambulantes que iban de pueblo en pueblo, abriendo cursos que se hacían pagar á alto precio, enseñando á hablar sobre cualquier tema y á defender el error y la injusticia tan hábilmente como la justicia y la verdad, ilustraron, á la vez que envilecieron, la enseñanza de la elocuencia. Los filósofos fueron más dignos de su misión: Sócrates, Platón y Aristóteles han sido grandes profesores de moral. Sócrates, sin tener escuela, agrupó en torno suyo á jóvenes distinguidos y los inició en la ciencia y en la virtud. La *Academia* de Platón y el *Liceo* de Aristóteles fueron grandes escuelas de filosofía, verdaderas universidades privadas, dirigidas cada una por un solo hombre. La enseñanza que se daba en esas escuelas ha atravesado las edades y subsiste en libros imperecederos. Además, aquellos genios de Grecia nos transmitieron, ya métodos, ya ideas generales que la historia de la pedagogía debe recoger religiosamente, como los primeros esfuerzos serios de la reflexión humana en el arte de la educación.

Sócrates: el método socrático. — Sócrates consagró su vida á la enseñanza y enseñó según un método original que ha conservado su nombre. Tuvo el genio de la interrogación. Preguntar á cuantos encontraba, ya fuera en el gimnasio, ya en las calles; á los sofistas, para convencerlos de sus errores y confundir su arrogancia, á los jóvenes presuntuosos para enseñarles la verdad que ignoraban.

interrogar á grandes y á pequeños, á los jefes de Estados y á los albañiles; ya á Pericles, ya á un tendero; preguntar siempre y en todas partes, tal fué la ocupación constante de Sócrates, tal la pasión de su existencia. Cuando se ponía á soñar en la vida futura, decía sonriendo que esperaba poder continuar en los Campos Eliseos las costumbres del ágora de Atenas é interrogar todavía á las sombras de los grandes muertos. Con Sócrates, la conversación llegó á ser un arte, y el diálogo un método. Casi nunca empleaba la forma didáctica, la enseñanza directa; dirigíase á su interlocutor, le rogaba que expusiese sus ideas, le hostigaba con preguntas á las veces algo sutiles y lo conducía hábilmente á reconocer la verdad en que él mismo pensaba; ó bien le dejaba extraviarse por un falso camino para descubrirle en seguida su error y gozar de su confusión; y todo eso, con maravilloso arte de análisis y con una fineza de razonamiento llevada casi al exceso, así como también con gran sencillez de lenguaje, con ejemplos tomados de la vida familiar, que bien podrían llamarse ejemplos intuitivos.

La ironía socrática. — Para darse cuenta exacta del método de Sócrates, hay, desde luego, que notar en él dos partes. Sócrates seguía una doble senda y buscaba un doble objeto.

En el primer caso, quería combatir el error, refutar las opiniones falsas y entonces recurría á lo que se ha llamado la *ironía* socrática (1). Hacía una pregunta, como cualquiera que tuviese, simplemente, el deseo de instruirse: si le respondían con la afirmación de un error, no protestaba y aún fingía compartir las ideas y los sentimientos de su interlocutor; y luego por medio de preguntas hábiles y á veces insidiosas, obligábase á desarrollar su opinión, á ostentar, por decirlo así, toda la extensión de su tontería y llevábale maliciosamente á consecuencias tan absurdas, tan contradic-

(1) La palabra griega *ειρωνεία*, ironía, significa pregunta. Sócrates daba á sus preguntas un giro burlesco, irónico, y de aquí que esa palabra perdiese su primer significado para adquirir el que le damos actualmente.

torias, que el interlocutor acababa por desconcertarse, por embrollarse en su conclusión y por comensar su error.

La mayéutica ó el arte de dar á luz los espíritus. — Análogos procedimientos constituyen la otra parte del método socrático, el que llamaba él mismo la *mayéutica* ó arte de dar á luz los espíritus.

Aquí, Sócrates, convencido de que el espíritu humano, recto por naturaleza, descubre por sí mismo ciertas verdades, por poco que se sepa conducirlo y estimularlo, hacía un llamamiento á la espontaneidad de su oído, á su iniciativa, y lo encaminaba dulcemente, por pequeñas transiciones, á la opinión que quería hacerle admitir. Por lo demás, no aplicaba su método sino á la investigación de las verdades que pueden, ó ser sugeridas por las intuiciones del buen sentido y de la razón, ó determinadas por una inducción natural; es decir, las verdades psicológicas, morales y religiosas.

Ejemplos de ironía y de mayéutica. — Con ejemplos, sobre todo, es como puede darse una idea exacta del método socrático; y esos ejemplos hay que buscarlos en los escritos de los discípulos de Sócrates: en los *Diálogos* de Platón, tales como el *Gorgias*, el *Eutidemo*, etc.; y de preferencia, en las *Memorables* de Jenofonte, en que el pensamiento del maestro y sus costumbres de enseñanza están reproducidos más fielmente que en las atrevidas y originales composiciones de Platón. Citaremos, sin dejar de reconocer lo insuficiente de esos extractos, dos trozos en que está netamente marcada, sea su crítica incisiva, sea su método sugestivo y fecundo:

Los treinta tiranos habían dado muerte á gran número de distinguidos ciudadanos y habían obligado á otros á que secundaran sus injusticias. «Causárame asombro, dijo Sócrates un día, que el guardián de un rebaño que degollara una parte de éste y pusiera más fiaca á la otra, no quisiera confesar que era un mal pastor; pero sería aún más extraño que un nombre que se hallara á la cabeza de sus conciudadanos y destruyese una parte, corrompiendo el resto, no se avergonzara de su conducta y no confesara que era un mal magistrado.»

Túvose conocimiento de este discurso y Critias y Caricles hicieron comparecer á Sócrates, le enseñaron la ley y le prohibieron que tuviera conversaciones con los jóvenes.

Preguntóles entonces Sócrates si le era permitido dirigirles algunas cuestiones sobre lo que en aquella prohibición encontraba de oscuro, y en cuanto le contestaron afirmativamente: « Estoy dispuesto, les dijo, á someterme á las leyes; pero á fin de no violarlas por ignorancia, quisiera saber claramente de vosotros mismos, si prohibís el arte de la palabra porque creéis que está en el número de las cosas buenas ó porque está en el de las malas. En el primer caso, forzoso es, pues, en lo de adelante, abstenerse de hablar bien; en el segundo, claro está que hay que procurar hablar bien. » Entonces, Caricles, irritado, le respondió: « Puesto que no nos entiendes, te prohibimos, lo que es más fácil de comprender, que converses con los jóvenes. — Para que se vea claramente, dijo Sócrates, si me aparto de lo que se me prescribe, indicadme hasta qué edad están los hombres en la juventud. — Están en ella, mientras no se les permite entrar al senado, porque no han adquirido todavía la prudencia; por tanto no hables á los jóvenes menores de treinta años. — Pero si quiero comprar algo á un mercader que tenga menos de treinta años, podré decirle ¿ cuánto vale esto? — Se te permite esa pregunta; pero tienes costumbre de hacerlas sobre muchas cosas que sabes perfectamente y esto es lo que se te prohíbe. — Así pues, no contestaré al joven que me pregunte: ¿ en dónde vive Caricles? ¿ en dónde está Critias? — Puedes contestar á eso, dijo Caricles. — Pero acuérdate siempre, Sócrates, agregó Critias, de dejar en paz á los zapateros, á los fabricantes de metales y á otros artesanos; aunque pareceme que ya están cansados de saberse mezclados en todas tus conversaciones. — Sin duda, será también preciso, contestó Sócrates, que renuncie á las consecuencias que obtenia de sus profesiones, relativamente á la justicia, á la piedad, á todas las virtudes (1). »

En la última frase de este picante trozo, el tono se eleva, el pensamiento se vuelve grave: Sócrates sabia á las mil maravillas, unir el entusiasmo á la ironía.

He aquí ahora un pasaje en que Sócrates aplica la mayéutica para el establecimiento de una verdad moral, la creencia en Dios:

(1) *Dichos memorables de Sócrates*, lib. I.

« Referiré la plática que en mi presencia tuvo un día acerca de la Divinidad con Aristodemo llamado el Pequeño. Sabía que Aristodemo no ofrecía nunca sacrificios á los dioses, que no consultaba á los oráculos y que hasta se burlaba de quienes observaban esas prácticas religiosas. — Contesta, Aristodemo, le dijo: ¿ hay algunos hombres cuyo talento admiras? — Sin duda. — Dí cuáles son. — Admiro sobre todo á Homero en la poesía épica; á Melampides en el ditirambo; á Sófocles en la tragedia; á Policlecto en la estatuaría; á Zeuxis en la pintura. — Pero ¿ qué artistas te parecen más admirables: los que hacen figuras desprovistas de pensamiento y de movimiento ó los que producen seres animados y dotados de la facultad de pensar y de obrar? — Los que crean seres animados, siempre que esos seres sean obra de la inteligencia y no de la casualidad. — De las obras cuyo destino no se reconoce, ó de aquellas cuya utilidad se percibe á las claras ¿ cuáles considerarás como la creación de una inteligencia y cuáles como el producto de la casualidad? — Es razonable atribuir á una inteligencia las obras que tienen un fin de utilidad (1)..... »

Y Sócrates muestra entonces á Aristodemo, cómo los diferentes órganos del cuerpo humano están admirablemente apropiados para las funciones de la vida y para utilidad del hombre. De ejemplo en ejemplo, de inducción en inducción, teniendo siempre atento al espíritu de su oyente por las preguntas que le hace y las respuestas que le sugiere, y obligándolo á colaborar con él y á compartir todos sus razonamientos, lo conduce al fin que se propone, cual es el de hacerle reconocer la existencia de Dios.

La República de Platón. — « ¿ Queréis formaros una idea de la educación pública? decia Juan Jacobo Rousseau. Leed la *República* de Platón. Es el más hermoso tratado de educación que se haya escrito. » No hay que participar en todo del entusiasmo de Rousseau. La *República* contiene, sin duda, algunas partes buenas de pedagogía sabia y práctica, pero, en conjunto, no es más que una utopía, un compuesto de paradojas y de quimeras. En la sociedad soñada por Platón, el individuo y aún la familia son sacrificados al Estado. La mujer se asimila al hombre, hasta

(1) *Obra citada*, lib. I.

el punto de verse sometida á los mismos ejercicios gimnásticos: es soldado como él. Los niños no conocen ya padre ni madre: desde su nacimiento son entregados á nodrizas comunes, verdaderos funcionarios públicos. En ese hogar común « se cuidará de que ninguna madre reconozca á su progenie. » Ya se comprende que al hacer tan pomposo elogio de la *República*, el paradójico autor del *Emilio* pensaba en preparar al lector para que acogiera con beneplácito sus propias quimeras.

La educación de los guerreros y de los magistrados. — Platón, por no sabemos qué recuerdo de la constitución social de los Indos, establece en la sociedad, tres castas: los labradores y los artesanos, los guerreros y los magistrados. La educación de los labradores y de los artesanos, es nula: para los hombres de esa casta, basta aprender un oficio. Platón, en política, es un aristócrata: desprecia al pueblo, á « ese animal robusto é indócil. » Agreguemos, sin embargo, que las barreras que levanta entre los tres órdenes sociales, no son infranqueables. Si un niño de la clase inferior da muestras de tener cualidades excepcionales, debe admitirse en la clase superior; y de igual modo si un hijo de guerrero ó de magistrado es notablemente incapaz é indigno de su clase merecerá la decadencia y se convertirá en labrador ó en artesano.

En cuanto á la educación que reserva para á los guerreros y los magistrados, Platón determina sus reglas con cuidado minucioso. La educación de los guerreros comprende dos partes: la música y la gimnástica. La educación de los magistrados es una elevada instrucción filosófica: se les inicia en todas las ciencias y en la metafísica. Los jefes de Estado deben ser, no sacerdotes como en Oriente, sino sabios y filósofos.

La música y la gimnasia. — No obstante el conceder gran importancia á la gimnasia, Platón prefiere la música. Antes de formar el cuerpo, ese idealista quiere formar el alma; porque según él, el alma es la que por su propia virtud da al cuerpo toda la perfección de que es capaz. Aún en los ejercicios físicos, el objeto debe ser el de aumen-

tar el vigor del alma: « En los ejercicios corporales, nuestros jóvenes se propondrán, sobre todo, aumentar la fuerza moral. » Véase el retrato que hace del hombre que no ejerce más que su cuerpo: « Conságrese un hombre á la gimnasia; ejercitese, coma mucho, y desprecie enteramente la música y la filosofía, y su cuerpo adquirirá fuerzas desde luego..... Pero si no hace más que eso, si no tiene ningún comercio con las Musas y si por más instinto de aprender que tuviera su alma, no la cultivase con ninguna ciencia, con ninguna investigación, con ningún discurso, en una palabra, con ninguna parte de la música, es decir de la educación intelectual, esa alma llegará, insensiblemente, á ser débil, sorda y ciega... Á semejanza de la bestia feroz, vivirá en la ignorancia y la ordinariez, sin gracia ni cortesía. »

No por esto desdeña Platón la salud y la fuerza físicas; por el contrario, le reprocharemos el que haya convertido en ley, para los ciudadanos de su República, el estar bueno y sano, excluyendo de ésta á aquellos á quienes sus enfermedades y la debilidad de su temperamento condenan á « arrastrar una vida agonizante. » En la ciudad de Platón, como en la mayor parte de las sociedades antiguas, el derecho de vivir no pertenece más que á los hombres sanos de cuerpo; á los débiles, á los raquíticos, á todos aquellos cuyo temperamento está mal constituido, no se les matará. — Platón no llega hasta ese grado, — pero lo que viene á ser casi lo mismo, « se les dejará morir. » El bien del Estado exige que se sacrifique el hombre impropio, por su salud, para cumplir los deberes cívicos. Doctrina cruel é implacable que asombra en aquel á quien Montaigne llamaba el divino Platón y que asombra más todavía cuando vuelve á encontrarse en filósofos contemporáneos á quienes las inspiraciones de la caridad cristiana ó de la fraternidad humana habrían debido preservar de tan desapiadada dureza: ¿Acaso el mismo Herbert Spencer no censura á las sociedades modernas porque alimentan á los incapacitados y asisten á los enfermos?

La religión y el arte en la educación. — Platón se había formado una elevada idea de la importancia del

arte en la educación, lo que no le impedía ser severo para algunas de sus formas, principalmente para la comedia y la tragedia y para la poesía en general. Quiere que se expulse de la ciudad á los poetas y que se les conduzca hasta la frontera, sin dejar, por eso, de rendirles homenaje con los perfumes que se verterán sobre sus cabezas y con las flores con que se les corone. No admite más poesía que la que reproduce las costumbres y los discursos del hombre honrado, ó celebra las grandes acciones y canta la gloria de los Dioses. Moralista riguroso y adorador de la bondad divina, condena á los poetas de su tiempo, sea porque atribuyen á la Divinidad los vicios y las pasiones de los hombres, sea porque inspiran cobardes terrores en las imaginaciones, al hablar del Cocito y de la Estigia, presentándoles un infierno espantoso y dioses siempre encarnizados en perseguir al género humano. Platón dijo en otra parte, en el libro de las *Leyes*, cómo entendía la religión. Los libros religiosos que se dan á los niños, dice, deben elegirse con tanto cuidado como la leche de la nodriza. Dios es una bondad infinita que vela sobre los hombres y hay que honrarla no con sacrificios y vanas ceremonias sino con la justicia y con la virtud.

Para moralizar á los hombres, Platón confía más en el arte que en el sentimiento religioso. Amar las letras, mantener comercio con las Musas, practicar la música y el baile, tal es para los grandes espíritus de Atenas el natural encaminamiento hacia la perfección moral. En su juicio, la educación moral es, sobre todo, una educación artística y el alma se eleva al bien por lo bello. « Bello y bueno » (*καλὸς καὶ ἀγαθός*) son dos palabras constantemente asociadas en la lengua de los Griegos. Aún hoy tendríamos mucho provecho que sacar, de reflexiones como éstas :

« Es preciso, dice Platón, buscar artistas hábiles y capaces de seguir fielmente la naturaleza de lo bello y lo gracioso, á fin de que los jóvenes, educados entre sus obras como en un aire sano y puro, recibían sin cesar saludables impresiones por la vista y el oído, y con el objeto de que desde la niñez todo los guié insensiblemente á amar, á imitar la belleza y á establecer entre ella y ellos, un acuerdo perfecto.

¿ Acaso la música no es la parte principal de la educación, porque el número y la armonía, al penetrar en el alma, se apoderan de ella y hacen que tras ellos entre la gracia, cuando la educación se da como conviene en tanto que todo lo contrario ocurre cuando se la descuida? Un joven educado en la música como se debe, percibirá con la mayor perspicacia, todo lo que hay de imperfecto y defectuoso en las obras del arte ó de la naturaleza y se afectará justamente; á la vez, ensalzará lo que encuentre hermoso, le dará entrada en su alma, lo convertirá en alimento suyo y así se formará para la virtud, en tanto que sentirá un desprecio y una aversión naturales hacia lo que encuentre de vicioso; y esto, desde la más tierna edad y antes de que lo iluminen las luces de la razón; pero en cuanto ésta haya llegado, la abrazará como á una amiga, para cuyo conocimiento le habrá preparado la música. »

La alta educación intelectual. — La educación intelectual de los guerreros, en la *República* de Platón, es exclusivamente literaria y artística; la de los magistrados es, además, científica y filosófica.

Después de recibir hasta los veinte años la instrucción ordinaria, el futuro magistrado será iniciado en las ciencias abstractas: matemáticas, geometría y astronomía. Á esta educación científica, que durará diez años, seguirá, durante cinco, el estudio de la dialéctica, es decir de la filosofía, que desarrolla la facultad más elevada del hombre, la razón, y le enseña á descubrir, más allá de las fugaces apariencias del mundo sensible, las verdades eternas y la esencia de las cosas. Pero Platón prolonga aún más la educación de sus magistrados. Después de haberlos nutrido de razonamientos y de intuiciones intelectuales, los vuelve á sumir en la vida práctica, á los treinta años, mandándolos al cuartel y haciéndolos pasar por todos los empleos civiles y militares, hasta que, por fin, á los cincuenta años y ya en posesión de todas las cualidades que da una experiencia consumada, unida á una ciencia profunda, sean aptos para encargarse del poder. En la *República* de Platón, no se improvisaban los hombres de Estado.

Y sin embargo, hasta en esa instrucción cumplida, Platón deja subsistir dos grandes vacíos: por una parte, omite

absolutamente las ciencias físicas y naturales, porque en su idealismo, las cosas sensibles, imágenes vanas y falaces, no le parecen dignas de ser tomadas en consideración por el espíritu; y por otra, aunque posterior á Herodoto y contemporáneo de Tucídides, no habla de la historia, sin duda por desprecio á la tradición y á lo pasado.

Las Leyes. — En las *Leyes*, obra que escribió en su vejez, Platón desaprobó en parte las quimeras y atenuó las audacias de la *República*. El filósofo baja de nuevo á la tierra y se digna acomodarse al estado real de la humanidad. Renuncia á la distinción de castas sociales, y sus preceptos, muy prácticos y muy minuciosos, se aplican indistintamente á todos los niños (1).

Citemos desde luego esta hermosa definición del objeto de la educación. « La buena educación es la que da al cuerpo y al alma toda la belleza, toda la perfección de que son capaces. » En cuanto á los medios, parece que Platón vacila entre la doctrina del esfuerzo y la del trabajo atractivo. Por una parte, en efecto, dirá que la educación es una disciplina bien entendida y que por *vía de distracción* (2), conduce el alma del niño á amar lo que debe hacerlo cumplido. » Por otra parte, protesta contra la debilidad de los padres que procuran evitar todo pesar, todo disgusto á sus hijos. » Estoy persuadido de que ese cuidado en halagar los gustos de los niños es la cosa más propia para corromperlos... No debemos buscar el placer con demasiado apresuramiento, puesto que nunca hemos de estar completamente exentos de dolor. »

Mencionemos también esta definición de los efectos de una buena educación: « Llamo educación á la virtud tal como se manifiesta en los niños, cuando los sentimientos de alegría ó de tristeza, de amor ó de odio que se producen en su alma están de acuerdo con el orden. »

(1) Véase, sobre todo, el VII libro de las *Leyes*.

(2) Véase también el siguiente pasaje: « Un espíritu libre no debe aprender nada como esclavo... La lección que se hace entrar por fuerza en el alma no permanecerá en ella. No gastéis, pues, violencia con los niños y haced, más bien, que se instruyan jugando. »

Sentados estos principios, Platón entra en los detalles: recomienda sucesivamente el uso de los pañales; la costumbre de mecer á los niños; los juegos naturales que el niño encuentra por sí mismo; la separación de los sexos, pasada la edad de seis años; la equitación, el arco y la jabalina para los jóvenes; la lucha, que da la fuerza corporal y el baile, que da la gracia; la lectura y la escritura, retardadas hasta los diez años de edad y que se aprenderían durante tres años.....

Pero sería muy largo seguir hasta el fin al filósofo que en las reglas que propone se acerca mucho á las prácticas seguidas por los Atenienses de su época. La *República* era una obra de imaginación pura; las *Leyes* no son más que el comentario de la realidad; sólo que en ellas se encuentra de nuevo lo que fué el alma misma de Platón, el deseo constante de una moralidad superior.

Jenofonte. — Jenofonte obedeció, como pedagogo, á dos influencias distintas. Su maestro Sócrates fué su genio tutelar. El libro gracioso y encantador, la *Económica*, fué escrito bajo la dulce y templada inspiración del gran sabio ateniense; pero Jenofonte tuvo también su ángel malo: el immoderado entusiasmo que sentía por Esparta y por sus instituciones y leyes. El primer libro de la *Ciropeia*, en que expone las reglas de la educación de los Persas, es una imitación poco afortunada de las leyes de Licurgo.

La Económica y la educación de la mujer. — Hay que leer la *Económica*, delicado bosquejo de la educación femenil. De ese librito puede repetirse lo que dijo M. Renan de los escritos de Plutarco sobre el mismo asunto: « ¿ En dónde se hallaría un ideal más encantador de la vida de familia? ¿ Cuánta placidez! ¿ Qué dulzura de costumbres! ¿ Qué sencillez tan casta y amable! » Antes del matrimonio la joven ateniense sólo ha aprendido á hilar la lana, á ser sobria, á no hacer preguntas: virtudes todas negativas. Á su marido es á quien Jenofonte confía la misión de formar su espíritu y de enseñarle los deberes positivos de la vida de familia: el orden, la economía, la bondad con los esclavos y la ternura con los niños. En realidad, la mujer ateniense

estaba reducida todavía á un lugar subalterno. Encerrada en el gineceo, sólo por excepción aprendía á leer y á escribir y era muy raro que se la iniciase en las artes y en las ciencias. La idea de la dignidad humana, del valor de la humana persona, aún no había nacido. El hombre no valía más que en razón á los servicios que podía prestar al Estado, á la ciudad, y de ésta no formaba parte la mujer. Jenofonte tuvo el mérito de elevarse por cima de las preocupaciones de su tiempo y de acercarse al ideal de la familia moderna, llamando á la mujer para que participase más íntimamente de los asuntos de la casa y de las ocupaciones del hombre (1).

La Ciropedia. — No merece la *Ciropedia* iguales elogios. So pretexto de describir la organización de la sociedad persa, Jenofonte trazó, á su modo, el plan de una educación completamente uniforme y exclusivamente militar. No hay en él ni educación doméstica, ni libertad individual, ni el menor cuidado de las letras ni las artes. Al joven persa, se le alista en las filas desde que sale de la infancia y no debe ya abandonar la plaza de armas, ni aún en la noche. La ciudad no es más que un campamento: la existencia humana, una perpetua parada militar. Montaigne alaba á Jenofonte el haber dicho que los Persas enseñaban la virtud á los niños « como las demás naciones hacen las letras »; pero es difícil darse cuenta de los métodos que se seguirían en esas escuelas de justicia y de temperancia y es permitido dudar de la eficacia de los medios propuestos por Jenofonte, como, verbigracia, de aquel que consistiría en transformar las pequeñas rencillas de los colegiales en procesos regulares que dieran lugar á juicios y á absoluciones ó á condenaciones. Mejor inspirado se manifiesta el autor de la *Ciropedia* cuando acordándose de sus propios estudios, recomienda que se estudie la historia si se quiere llegar á ser justo. En cuanto á la temperancia, quizás la impone más de lo que la enseña á sus discípulos: no les da más que pan por alimento, berro como salsa y agua como bebida.

Sean cuales fueran los defectos y extravagancias de la

(1) Véanse sobre todo los capítulos VII y VIII.

Ciropedia, para disculparlos en parte hay que recordar que al escribirla y al trazar el cuadro de una vida sencilla, sobria y valerosa, Jenofonte pensaba, sin duda, en poner un dique á los excesos de la vida elegante y refinada de Atenas. Así como Rousseau, en el siglo XVIII protestaba contra las licencias y las costumbres artificiales de su época, aconsejando el quimérico retorno á la naturaleza, así también Jenofonte, contemporáneo de los sofistas, oponía á las degeneradas costumbres de los griegos y á los refinamientos de una civilización avanzada, las virtudes salvajes de los Persas.

Aristóteles: carácter general de su pedagogía. — Por su vasta instrucción y sus conocimientos enciclopédicos; por la dirección experimental de sus investigaciones; por las tendencias positivas y prácticas de su genio, Aristóteles estaba llamado á ver más claro que Platón en los asuntos de pedagogía. Agreguemos que tiene, además, sobre él la ventaja de haber conocido y gustado las dulzuras de la vida de familia y de haber amado y educado á sus propios hijos, de los cuales decía: « Los padres aman á sus hijos como una parte de sí mismos. » Agreguemos, en fin, que había practicado el arte de la educación, puesto que de 343 á 340 fué preceptor de Alejandro.

Tales condiciones, unidas á la fuerza del genio más poderoso que haya existido, prometen un pedagogo avisado y competente. Por desgracia, hase perdido el tratado *sobre la Educación* (*περί παιδείας*) que compuso Aristóteles según lo atestigua Diógenes de Laercio, y para entrever sus ideas sobre la pedagogía, sólo disponemos de algunos esbozos imperfectos y de algunas partes mutiladas, de sus obras sobre la moral y la política.

Cuando se trabaja en consolidar la familia y en estrechar sus lazos, se trabaja también en pro de la educación. Ya sólo con esto, Aristóteles mereció bien de la pedagogía. Criticó enérgicamente el comunismo de Platón. La amistad, lo que hoy llamaríamos la caridad ó la fraternidad, la amistad, decía, es la garantía, el principio de la vida social; ahora bien, el comunismo debilita la amistad desliéndola, del mismo modo que un poco de miel puesta en gran canti-

dad de agua, pierde todo su sabor... « Dos cosas hay que contribuyen esencialmente á hacer nacer el interés y la adhesión en el corazón de los hombres : la propiedad y la amistad. » Esto era rehabilitar, en nombre del buen sentido, y contra las quimeras de Platón, los derechos de la familia y del individuo (1).

Educación pública. — Sin embargo, Aristóteles no llega, como podrían hacerlo creer esas premisas, al punto de dejar á los padres el cuidado de la educación de sus hijos. De acuerdo con las tendencias generales de la antigüedad, declárase partidario de la educación pública y común. Aplauda á los espartanos porque quisieron que « la educación fuese la misma para todos ». — « Como existe, dice, un objeto único, un fin que es el mismo para toda sociedad civil y que consiste en aprender la virtud, dedúcese que la educación debe ser una é igual para todos los miembros de la sociedad... Al legislador corresponde reglamentar ese objeto para todos los ciudadanos. » El Estado intervendrá, pues, no como quería Platón desde el nacimiento de los niños para amamentarlos, sino sólo á la edad de siete años para instruirlos y educarlos en hábitos virtuosos.

¿Cuál debía ser, por otra parte, la educación del niño, y á qué fines dirigía Aristóteles sus estudios ?

Desarrollo progresivo de la naturaleza humana. — Una distinción esencial é indiscutible sirve de punto de partida al filósofo griego. Hay, dice, tres momentos, tres grados en el desarrollo del hombre : primero, la vida física del cuerpo ; luego el instinto, la sensibilidad, la parte irracional del alma, y por último, la inteligencia ó la razón. Aristóteles concluye que debe graduarse, conforme á esos tres grados de la existencia, la progresión de los ejercicios y de los estudios. « El cuerpo debe ser necesariamente antes que el alma, objeto de los primeros cuidados ; y enseguida, la parte del alma donde radican los deseos. » Pero agrega, lo cual es muy interesante y refuta á Rousseau de antemano, « que no hay que dejar de atender á la intelligen-

cia, en los cuidados que se dan á la sensibilidad, ni al alma en los que se otorgan al cuerpo. »

Educación física. — Hijo de un médico de la corte de Macedonia y muy versado también en las ciencias naturales, Aristóteles trata con señalada complacencia de la educación física. Esta empieza antes de que el niño nazca ; aun antes de que sea concebido ; y de aquí : *reglamentación legal de los matrimonios* ; prohibición de las uniones demasiado precoces ó demasiado tardías ; indicación de las condiciones climatológicas que convienen más para la época del matrimonio (el invierno y el viento del Norte) ; sabios consejos sobre la higiene de la madre durante la gestación ; luego recomienda el amamantamiento por la madre y los baños fríos : tales son los puntos principales de un régimen que no desaprobaba un higienista moderno.

Educación intelectual y moral. — En cuanto á la educación intelectual, Aristóteles es de opinión que no deba comenzar antes de la edad de cinco años ; pero según el principio sentado en líneas anteriores, ese período de espera no ha de ser inútil para la inteligencia del niño, y hasta sus juegos deben servir de preparación para los ejercicios á los cuales se entregará en edad más avanzada. Por otra parte, Aristóteles insiste mucho en la necesidad de apartar al niño de toda clase de influencias perniciosas que provienen de la compañía de los esclavos ó de los espectáculos inmorales.

Aristóteles, como todos sus contemporáneos, incluye entre los elementos de la instrucción, la gramática, la gimnasia y la música, y agrega el dibujo ; pero da preferencia á la música, en virtud de la influencia moral que le atribuye. Participa de la preocupación que hacía decir á los Griegos que para relajar ó reformar las costumbres de un pueblo, bastaría agregar ó suprimir una cuerda en la lira.

La educación moral preocupó mucho á Aristóteles, y como Platón, insiste en la necesidad de formar con el mayor cuidado, los hábitos morales de la infancia. Además, en algunos de sus escritos sobre la Ética, trató de las diversas virtudes humanas con un modo de ver prudente y práctico, no falto de elevación. Nadie celebró como él la justicia, de la

(1) Véase especialmente la *Política*, libros IV y V.

que dice : « Ni el astro de la tarde, ni la estrella matutina, inspiran tanto respeto como la justicia. »

La expresión completa de la pedagogía de Aristóteles no debe buscarse en las miras teóricas é incompletas que contiene la *Política*, sino que es preciso unir á ellas el recuerdo de la admirable enseñanza que dió él mismo en el *Liceo* y que en su vasto programa, comprendía casi todas las ciencias. Sólo excluía de ella las ciencias y las artes que tienen un carácter mecánico y utilitario. Subyugado, en este punto, por las preocupaciones de la antigüedad, consideraba como servil, como indigno de un hombre libre, todo lo que tiende á la utilidad práctica y material. Sólo proponía á sus oyentes los estudios intelectuales, aquellos que no tienen más objeto que el de elevar el espíritu y llenarlo de nobles pensamientos.

Defectos de la pedagogía de Aristóteles y en general de la pedagogía griega. — Fuerza es confesarlo para concluir : por mucha admiración que nos cause la pedagogía de Aristóteles, tiene el defecto, como la de todos los escritores griegos, de no ser sino una pedagogía aristocrática. La educación soñada por Platón y por Aristóteles sólo se reservaba para una corta minoría y más aún : no era posible sino porque de ella estaba excluida la mayoría. Los esclavos, encargados de alimentar á sus semejantes y de procurarles los goces que reclama Aristóteles, tan poco participaban de la educación como de la libertad ó de la propiedad. No olvidemos que en el siglo de Pericles, una de las épocas más hermosas de la República ateniense, había en Atenas más de cuatrocientos mil esclavos para servir á veinte mil ciudadanos libres. Para admirar como se debe la pedagogía griega, tenemos, pues, que desprenderla de su cuadro y considerarla en sí misma, fuera del reducido plano sobre el que se construían las ciudades griegas, fuera de ese régimen social que sólo aseguraba la educación para unos cuantos perpetuando la opresión de la mayoría.

LECCIÓN III

LA EDUCACIÓN EN ROMA

Dos períodos en la educación romana. — Educación de los primeros Romanos : educación física y militar. — Roma en la escuela de Grecia. — Por qué no tuvieron grandes pedagogos los Romanos. — Varrón. — Cicerón. — Quintiliano. — *La Institución oratoria*. — Pedagogía general. — Primera educación del niño. — La lectura y la escritura. — Educación pública. — Deberes de los maestros. — La gramática y la retórica. — Estudio simultáneo de las ciencias. — Escuelas de filosofía. — Séneca. — Plutarco. — *Vida de los hombres ilustres*. — Tratado de la Educación de los niños : profundo sentimiento de la vida de familia. — Educación de las mujeres. — Importancia de la poesía en la educación. — Enseñanza de la moral. — Marco Aurelio y la educación personal. — Conclusión.

Dos períodos en la educación romana. — Como hemos visto, en Grecia se practicaron dos sistemas opuestos de educación : en Esparta, una educación exclusiva y guerrera, en la cual se descuidaba totalmente la cultura intelectual ; en Atenas, una educación completa que conciliaba armoniosamente el cuidado del cuerpo y el desarrollo del espíritu y por la cual, según las expresiones de Tucídides, « se filosofaba sin relajarse. »

Durante el largo curso de su historia, Roma siguió, sucesivamente, ambos sistemas. En la época de la República, hasta la conquista de Grecia, prevaleció la educación espartaica ; y en la de los emperadores, dominó la educación ateniense con muy marcada tendencia á poner por encima de todo la educación literaria y oratoria.

Educación de los primeros Romanos. — Las primeras escuelas no se abrieron en Roma sino á fines del *tercer siglo antes de Jesucristo*. Hasta entonces, los romanos no habian tenido por maestros más que á sus padres y la naturaleza. La educación era casi exclusivamente física y moral, ó mejor dicho, militar y religiosa. Por una parte los ejercicios del campo de Marte, y por la otra, la recitación de los cantos salios, especie de catecismo que contenia los nombres de los dioses y las diosas; y además, el estudio de las Doce Tablas, es decir de la ley romana. De esa educación natural salieron los hombres más robustos, más valerosos, más disciplinados y más patriotas que jamás existieron. Roma es la gran escuela de las virtudes cívicas y militares. Los Romanos no tratan ya, como los Atenienses, de procurar la perfección del cuerpo y del espíritu de una manera desinteresada. Roma trabaja con un fin práctico: no la guían sino consideraciones de utilidad; no se cuida del ideal y quiere, simplemente, formar soldados y ciudadanos obedientes y abnegados. No conoce al hombre: conoce sólo al ciudadano romano.

Las virtudes de los primeros Romanos, virtudes prácticas que perjudicaban una especie de insensibilidad huraña y el menosprecio de las cosas del espíritu, pueden atribuirse, haciendo excepción de las circunstancias del medio y de la raza, á tres ó cuatro causas principales. En primer lugar, á una rigurosa disciplina doméstica: la autoridad del padre era absoluta y á su excesivo poder correspondia ciega obediencia. En seguida, al papel que la madre desempeñaba en la familia: en Roma la mujer disfruta de más consideraciones que en Atenas; llega á ser casi igual al hombre; es la guardiana del hogar y educa á sus hijos. El nombre de *matrona* impone respeto. Coriolan, rebelde á su patria, se inclina ante las lágrimas de su madre Veturia. La gran Cornelia es la institutriz de sus hijos, los Gracos, á quienes llama « sus joyas más preciosas. » Además, agréga la influencia religiosa á la acción de la familia. El Romano vive rodeado de dioses. Cuando se destetaba á un niño, la leyenda exigía que una diosa le enseñase á comer y otra á

beber; después, cuatro diosas guiaban sus primeros pasos y le tomaban las manos. Todas esas supersticiones imponían la regularidad y la corrección en los actos más comunes de la vida cotidiana. Respirábase entonces en una atmósfera divina. Por último el joven romano aprendía á leer en las leyes de las Doce Tablas, es decir, en el Código civil de su país, y así se acostumbraba desde la niñez á considerar la ley como una cosa natural, inviolable y sagrada.

Roma en la escuela de Grecia. — No duraron mucho las costumbres primitivas. Bajo la influencia griega, alteróse la pureza romana y, como dice Horacio, la Grecia conquistó á su vez, á su arrogante vencedor. La afición á las letras y á las artes se introdujo en Roma á fines del *siglo III* antes de Jesucristo y transformó la educación austera y ruda de los primeros tiempos. Enamoráronse entonces los romanos [del lenguaje florido, de la dialéctica sutil; abriéronse escuelas; los rectores y los filósofos se convirtieron en maestros de la educación y ya los padres no se encargaron de instruir á sus hijos. Conforme al método ateniense los entregaban á esclavos sin inquietarse de los defectos y aún de los vicios de esos vulgares pedagogos:

« Si tienen algunos buenos servidores, dice Plutarco, convierten á unos en labradores de sus tierras, á otros en patronos de sus navíos, á otros en carteros, ó en receptores, ó en banqueros para manejar y traficar sus dineros; y si alguno hay que sea ebrio, glotón ó inútil para todo buen servicio, á ese es al que le confiarán á sus hijos (1) ».

Por qué no tuvo Roma grandes pedagogos. — En el *siglo de Augusto*, cuando la literatura latina florece con todo su brillo, causa asombro el no encontrar, como en el *siglo de Pericles*, algún gran pensador que, á ejemplo de Platón y Aristóteles, exponga ideas generales sobre la educación y se distinga por alguna obra notable de pedagogía. Esto depende de que los romanos nunca gustaron de las

(1) Plutarco, de la Educación de los niños.

ciencias desinteresadas, de las investigaciones especulativas y sólo se distinguieron en las ciencias prácticas, verbigracia en el derecho, en el cual sobresalieron. Ahora bien, aunque en un sentido, la pedagogía es una ciencia práctica, se apoya, sin embargo, en principios filosóficos, en el conocimiento de la naturaleza humana, en una concepción teórica del destino del hombre: cuestiones que dejan ríos á los romanos y que el mismo Cicerón apenas tocó de paso, después de Platón, cuyas obras traduce con magnífico lenguaje.

Nótese, además, que los romanos no consideraron nunca, al parecer, la educación, como obra nacional, como asunto dependiente del Estado. La ley de las Doce Tablas nada dice sobre educación de los niños y hasta Quintiliano no hubo en Roma ni escuelas públicas, ni profesores oficiales. En el siglo de Augusto cada maestro tenía su método. « Nuestros antepasados, dice Cicerón, no quisieron que hubiera para los niños, reglas fijas de educación, determinadas por las leyes, promulgadas públicamente y uniformes para todos (1) ». Y da muestras de no desaprobador esa negligencia, sin dejar de reconocer que Polibio vió en ella un importante vacío para las instituciones romanas.

Cicerón. — No obstante el ser tan considerable la obra de Cicerón, apenas se logrará encontrar en ella algunas palabras relativas á la educación. Y sin embargo, el gran orador exclamaba: « ¡Qué servicio mejor ni más grande podemos prestar hoy á la República que el de instruir y formar á la juventud (2)! » Pero conformábase con escribir para ella hermosos sermones filosóficos, con más elocuencia que originalidad.

Varrón. — Un escritor menos célebre, Varrón, parece haber tenido algún instinto pedagógico. Escribió sobre gramática, sobre retórica, sobre historia y sobre geometría, verdaderos libros de educación que hoy se han perdido en su mayor parte, pero que contribuyeron, según lo atestiguan sus contemporáneos, á educar varias generaciones.

(1) Cicerón, *República*. IV.

(2) Cicerón, *de la Divinación*, II.

Quintiliano (35-95 después de Jesucristo). —

Después del siglo de Augusto, la educación se hizo más y más oratoria y pensóse, sobre todo, en formar abogados; pero entre esos rectores vulgares, preocupados de los artificios exteriores del estilo, « mercaderes de palabras, » como decía San Agustín, es preciso distinguir un rector de orden más elevado y que no separa la retórica de una cultura general del espíritu. Ese rector es Quintiliano, autor de la *Institución Oratoria*.

Á la edad de veintiséis años, Quintiliano tuvo á su cargo una cátedra de elocuencia, la primera que sostuvo el Estado romano, y llamado más tarde por el emperador Domiciano para dirigir la educación de sus nietos, practicó la enseñanza pública y la privada.

La Institución Oratoria. — El libro de Quintiliano, la *Institución Oratoria*, bajo forma de tratado de retórica, es en ciertas partes un verdadero tratado de educación. El autor toma, en efecto, al futuro orador desde su cuna; da consejos á la nodriza y « sin avergonzarse de entrar en detalles nimios » sigue paso á paso la educación de su alumno. Agreguemos que en el noble ideal que concibe, no separándose la elocuencia de la sabiduría, Quintiliano se vió inducido por su mismo asunto, á tratar de la educación moral.

Pedagogía general. — Todo el libro primero es una pedagogía general, cuyas lecciones pueden aplicarse, indistintamente, á todos los niños, ya se destinen ó no al arte oratoria.

« ¿Os ha nacido un hijo? Concedid de él, desde luego, las mayores esperanzas. » Así empieza Quintiliano, que cree que nunca podría tenerse demasiada buena opinión de la naturaleza humana ni atribuirle un objeto demasiado elevado. Los espíritus rebeldes á toda instrucción son monstruos; casi siempre, la cultura es la que ha hecho falta y no es culpable la naturaleza.

Primera educación del niño. — Hay que escoger nodrizas prudentes y virtuosas. No quiere Quintiliano que sean doctas, como lo pedía el estoico Crisipo; pero exige

que su lenguaje sea irreproachable. Las primeras impresiones del niño son, en efecto, muy profundas : « Los vasos nuevos conservan el sabor del primer licor que en ellos se ha echado y después de teñida la lana no recobra nunca su blancura primitiva. »

Por ilusión análoga á la de los letrados de los siglos XVI y XVII que quieren que el niño francés aprenda primero el latín, Quintiliano enseña á su discípulo el griego antes de hacerle estudiar la lengua materna.

Además, los estudios deben comenzar desde temprano : « Aprovechemos la primera edad, con tanta mayor razón cuanto que los elementos de las letras no exigen más que memoria y que ésta en los niños es muy tenaz. »

Creeríase oír á un pedagogo moderno, cuando Quintiliano recomienda que se evite todo lo que podría cansar el espíritu del niño : « Sea el estudio un juego para él : hagámosle preguntas, démosle alabanzas y que se aplauda á veces por su corto saber. »

La lectura y la escritura. — Sería preciso copiar íntegro el pasaje relativo á la lectura. Se hace mal, dice Quintiliano, en enseñar á los niños los nombres de las letras y sus lugares respectivos antes de que conozcan sus figuras. Por otra parte, aprueba el uso de las letras de marfil que el niño maneja, vé y nombra con gusto.

En cuanto á la escritura recomienda Quintiliano, para dar firmeza á la mano del niño é impedir que se desvíe, que se le ejercite sobre tablillas de madera en donde los signos están grabados en hueco. Después, los modelos de escritura deberán contener « no máximas ociosas sino verdades morales. » El pedagogo latino no quiere que se vaya deprimiendo en nada. « No podría creerse, dice, cuánto se atrasa la lectura cuando quiere uno apresurarse demasiado. »

Educación pública. — Quintiliano escribió sobre la educación pública y sus ventajas un alegato de los más completos que Rollin reprodujo casi íntegro (1).

(1) « Quintiliano trató este asunto con mucha extensión y elocuencia, etc. » (*Tratado de los Estudios*, libr. IV, art. 2.)

No citaremos más que el siguiente pasaje que prueba cuán lejos estaban ya los contemporáneos de Quintiliano, de las costumbres viriles de los primeros tiempos, y que tiene una aplicación siempre verdadera para los padres demasiado indulgentes :

« ¡ Pluguiera á los dioses que no se tuviese que reprocharnos á nosotros mismos el echar á perder las costumbres de nuestros hijos ! No bien acaban de nacer cuando los relajamos con toda clase de delicadezas. Esta educación afeminada, que disfrazamos con el nombre de indulgencia, destruye todos los resortes del alma y del cuerpo... Formamos su paladar antes que su lengua. ¡ Crecen en letras y si tocan el suelo, ya tienen las manos de dos personas que los sostengan ! ¡ Nos encanta el que digan palabras algo libres y acogemos con risas y con besos frases que no deberían permitirse ni aún á los bufones ! ¿ Deberemos asombrarnos de esas disposiciones ? Nosotros mismos somos quienes los hemos instruido (1). »

Deberes de los maestros. — Desde el primer siglo antes de Jesucristo, teníase ya en Roma una idea muy elevada de los deberes del maestro : « Su primer cuidado ha de ser de procurar con empeño, conocer á fondo el espíritu y el carácter del niño. » Juiciosas reflexiones acerca de la memoria, de la facultad de imitación y de los peligros de la precocidad de espíritu, ponen de manifiesto la fineza psicológica de Quintiliano. No menos inspirado está cuando traza las reglas de la disciplina moral : « El temor contiene á unos y enerva á otros... Por mi parte, quiero que se me dé á un niño que sea sensible al elogio, á quien inflame la gloria y arranque lágrimas la derrota. »

Quintiliano se rebela enérgicamente contra el empleo del látigo, « aunque lo autorice el uso, dice, y Crisipo no lo desapruébe. »

La gramática y la retórica. — Así como sus contemporáneos, Quintiliano distingue dos grados en los estudios : la gramática y la retórica. « En cuanto el alumno sepa leer y escribir, se deberá poner en manos del gramá-

(1) Quintiliano. *Inst. Oratoria*, I, 2.

tico. » Dividiase la gramática en dos partes: el arte de hablar correctamente y la explicación de los poetas, y al estudio teórico de las reglas gramaticales, agregábanse ejercicios de composición, desarrollos llamados *crios*, *sentencias*, y narraciones. Notemos que Quintiliano insiste en los procedimientos etimológicos y que concede también gran importancia á la lectura en alta voz. « Que el niño, para leer bien, comprenda bien lo que lee..... Evite, cuando lea á los poetas, las modulaciones afectadas. Á propósito de esta manera de leer, César, muy joven aún, decía perfectamente: « Si es que cantáis, cantáis mal, y si leéis ¿por qué cantáis? »

Estudio simultáneo de las ciencias. — No se crea que Quintiliano encierra á su alumno en el reducido círculo de la gramática. Convencido de que el niño es capaz de aprender varias cosas á la vez, quiere que se le enseñe simultáneamente la geometría, la música, la filosofía.

« Se deberá acaso no estudiar más que la gramática, luego la geometría y en el intervalo, olvidar lo que se haya aprendido? Á tanto equivaldría aconsejar al agricultor que no cultivase al mismo tiempo sus campos, sus viñedos, sus olivares y sus árboles y que no cuidara á la vez de sus granos, de sus ganados, de sus jardines y de sus abejas. »

Naturalmente, Quintiliano sólo considera los diferentes estudios que propone á su alumno, como los instrumentos de la educación oratoria. La filosofía, que comprendē la dialéctica ó lógica, la física ó ciencia de la naturaleza y por último, la moral, proporciona ideas al orador y le enseña el arte de distribuirlas en una sólida argumentación. La geometría, parienta cercana de la dialéctica, ejercita también el espíritu y le enseña á distinguir lo verdadero de lo falso. En fin, la música es una preparación excelente para la elocuencia: da la armonía y el gusto al número y á la medida.

Escuelas de filosofía. — Junto á las escuelas de retórica en las cuales se ejercitaba, sobre todo, el talento de la palabra, la Roma imperial vió florecer numerosas escuelas de filosofía, en donde se procuraba formar las costumbres.

Si las virtudes romanas degeneraron, no fué por falta de predicaciones morales. Todas las escuelas de Grecia, sobre todo los estoicos y los epicúreos, y también las escuelas de Pitágoras, de Sócrates, de Platón y de Aristóteles tuvieron sus representantes en Roma; pero sus oscuros nombres apenas han sobrevivido.

Séneca. — Entre esos filósofos y moralistas del primer siglo después de Jesucristo, distínguese Séneca, que si bien es cierto no tuvo escuela, procuró en cambio, por sus numerosos escritos, conservar entre sus contemporáneos algunos restos siquiera de las antiguas virtudes. Sus *Cartas á Lucilio*, verdaderas cartas espirituales y de dirección moral contienen además algunos preceptos pedagógicos. Así es como se empeña Séneca en dirigir los estudios escolares á un fin práctico, desarrollando el célebre adagio: « Aprendemos para la vida, no para la escuela, » (*non scholæ, sed vitæ discimus*). También critica las lecturas confusas y mal digeridas, que no enriquecen el espíritu, y concluye recomendando el detenido estudio de un solo libro (*timeo hominem unius libri*). En otra carta observa que el mejor medio para esclarecer sus propias ideas es el de comunicarlas á los demás, y que la mejor manera de instruirse, es enseñar (*docendo discimus*). Citemos, por último, esta máxima tan repetida: « Los ejemplos conducen al fin, más pronto que los preceptos (*longum iter per præcepta, breve per exempla*). »

Plutarco (50-138 después de Jesucristo). — En los últimos tiempos de la civilización romana, dos nombres merecen llamar la atención del pedagogo: Plutarco y Marco Aurelio.

Aunque nacido en Beocia y no obstante el haber escrito en griego, Plutarco pertenece al mundo romano. Varias veces estuvo en Roma y en la época de Domiciano abrió allí una escuela en donde trataba de filosofía, de literatura y de historia. Muchas son las obras que nos han transmitido el fondo de esa enseñanza que alcanzó éxito extraordinario.

Vida de los hombres ilustres. — Traducidas por Amyot en el siglo xv las *Vidas paralelas* de Plutarco fueron para nuestros abuelos una verdadera escuela de moral fun-

dada en la historia. ¡ Cuántos de nuestros grandes hombres, ó simplemente de nuestros hombres de bien tomaron allí en parte, la sustancia de su virtud ! L'Hôpital y d'Aubigné se nutrieron en su lectura, y Enrique IV decía de ese libro : « Ha sido como mi conciencia y me ha dictado al oído muchas cosas honestas y máximas excelentes para mi conducta y para el gobierno de mis asuntos. »

Tratado de la educación de los niños. — El célebre opúsculo intitulado *de la Educación de los niños* es el primer tratado consagrado especialmente á la educación, que nos ha transmitido la antigüedad. Muy discutida ha sido su autenticidad por críticos alemanes; pero esto importa poco, porque esos críticos son los primeros que reconocen que el autor del tratado, sea quien fuera, conocía perfectamente á Plutarco y resume con bastante exactitud las ideas que desarrolló más ampliamente en otras obras.

No analizaremos ese opúsculo que abunda, sin embargo, en interesantes reflexiones sobre la infancia, y sólo señalaremos su principio esencial, su punto original y dominante que es el profundo sentimiento de la familia. En la sociedad, tal como Platón la concibe, no ejerce ya el Estado su absorbente soberanía. Sobre las ruinas de la ciudad antigua, Plutarco levanta la familia y á ésta es á quien se dirige para asegurar la educación de los niños (1). No está de acuerdo con Quintiliano : lo que recomienda, es la educación doméstica é individual ; no admite las escuelas públicas más que para la enseñanza superior y á determinada edad, ya formado el joven por los cuidados de un maestro, bajo la vigilancia de sus padres, irá á seguir los cursos de los moralistas y de los filósofos y las lecturas de los poetas.

Educación de las mujeres. — Una de las consecuencias de la importancia preponderante que Plutarco atribuye á la familia es la de elevar á la vez, la condición mate-

(1) Naturalmente, como todos los escritores de la antigüedad, Plutarco no habló más que para los niños de buena familia y de condición libre. « Descuida por completo, como él mismo lo dice, la instrucción de los pobres y los populares. »

rial y moral de la mujer. En su libro *Preceptos del matrimonio* que recuerda la *Económica* de Jenofonte, restituye á la esposa su jerarquía en el hogar, y la convierte en asociada del marido para los asuntos materiales de la existencia y para la educación de los hijos. La madre amamanta á los recién nacidos. « La Providencia, dice con sencillez, concedió dos senos á las mujeres á fin de que puedan, si diesen á luz dos gemelos, alimentarlos á uno y á otro, al mismo tiempo. » La madre participará también de la instrucción de sus hijos y por lo tanto, también deberá ser instruida. Plutarco propone para ella los estudios más elevados, tales como las matemáticas y la filosofía ; pero confía aun mucho más en sus cualidades naturales que en la ciencia que pueda adquirir : « La ternura del alma, dice, es realizada en las mujeres, por la simpatía del rostro, por la dulzura de la palabra, por la gracia acariciadora y por la sensibilidad más exquisita. »

Importancia de la poesía en la educación. — En una obrita intitulada : « Manera de entender á los poetas », Plutarco dijo hasta qué punto se necesitaba asociar la poesía con la educación. Más equitativo que Platón, no condena la lectura de los poetas ; sólo exige que se lean con discreción, escogiendo aquellos que en sus escritos mezclan la inspiración moral con la inspiración poética.

« Licurgo, dice, no dió prueba de sabiduría cuando para contener los desórdenes de los espartanos que se entregaban á la embriaguez, mandó arrancar todos los viñedos del Peloponeso. Un medio más prudente había y era el de acercar el agua de las fuentes á los toneles de vino y volver á la razón al dios de la locura, según las expresiones de Platón, por la mano de otro dios, el dios de la sobriedad. »

Enseñanza de la moral. — Plutarco es ante todo un moralista. Si teóricamente no agrega nada á las elevadas doctrinas de los filósofos griegos en que se inspira, por lo menos entró más de lleno en el estudio de los métodos prácticos que aseguran la eficacia de los buenos preceptos y de las grandes enseñanzas. « La contemplación que se aparta

de la práctica, dice, carece de utilidad. » Quiere que los jóvenes salgan de los cursos de moral no sólo más instruidos sino más virtuosos. ¡Qué importan las máximas más hermosas si no se revelan en los hechos! Desde muy temprano dederá, pues, el joven acostumbrarse á dirigirse por sí mismo, á reflexionar sobre su conducta y á pedir consejo á su razón. Plutarco le da, además, un director de conciencia, un filósofo, á quien irá á consultar en sus dudas y á quien confiará su alma; pero lo que más importa, en su juicio, es el esfuerzo personal, la reflexión cuidadosa siempre, el trabajo interno que asimila en nuestra alma las lecciones morales que hemos recibido y que las hace entrar en nuestra substancia y por decirlo así, en nuestra carne.

« ¿Qué podría pensarse, dice ingeniosamente, de un hombre que fuera á buscar lumbre á casa de su vecino y que encontrando el hogar bien provisto, se quedara para calentarse en él sin acordarse ya de volver á su propia casa? »

Así obran aquellos que no procuran tener una moralidad propia y que incapaces de dirigirse por sí mismos, necesitan siempre de la tutela de otro.

La gran preocupación de Plutarco, y por esto pertenece verdaderamente á la raza de los grandes pedagogos, era despertar, excitar las fuerzas íntimas de la conciencia y así mismo la energía de la inteligencia. No sólo pensaba en la educación moral sino también en esa falsa educación intelectual que en lugar de formar el espíritu, se contenta con acumular en la memoria conocimientos indigestos, cuando escribía aquella máxima memorable: « El alma no es un ánfora que debe llenarse, sino un hogar que debe calentarse (1). »

Marco Aurelio (121-180). — El más sabio de los emperadores romanos, el autor del libro titulado *Á mí*

(1) No es que Plutarco desprecie la memoria: « Sobre todo hay que ejercitar y acostumbrar la memoria de los niños, porque es el tesoro de la ciencia. »

mismo, más conocido con el título de *Pensamientos*, Marco Aurelio, merece mencionarse en la historia de la pedagogía. Fué quizás el representante más perfecto de la moral estoica que es, á su vez, la más alta expresión de la moral antigua. Es el tipo más acabado de lo que pueden, para elevar un alma, la influencia de los ejemplos domésticos y el esfuerzo personal de la conciencia. Tuvo un maestro de retórica, el célebre Fronto, cuyo carácter se apreciará por este único rasgo: « Ayer trabajé mucho, escribía á su discípulo; combiné algunas figuras de las que estoy satisfecho. » En cambio, Marco Aurelio tuvo mucho que aprovechar de los ejemplos de su familia: « Mi abuelo, decía piadosamente, me enseñó la paciencia... De mi padre, adquirí la modestia... Debo á mi madre la piedad. » Á pesar de su modestia que le hacía atribuir á otros todo el mérito de su virtud, á él mismo sobre todo, á un esfuerzo perseverante de su voluntad y á un perpetuo examen de su conciencia fué á lo que debió el llegar á ser uno de los hombres más virtuosos y, después de Sócrates, el más sabio y el más santo de los moralistas de la antigüedad. Sus *Pensamientos* nos muestran en acción esa educación de sí mismo que en nuestra época ha sugerido á Channing tan hermosas reflexiones.

Conclusión. — Fuerza es confesar, en resumen, que la literatura latina es pobre en materia de educación. Algunas frases diseminadas aquí y allá en los autores clásicos, demuestran, sin embargo, que no permanecían completamente extraños á las cuestiones pedagógicas.

Horacio profesaba la libertad de espíritu y declara que él no se sujeta á « jurar sobre las palabras de ningún maestro (1). » Por otra parte, Juvenal definió el ideal del objeto de la vida y de la educación, cuando dijo que era preciso desear sobre todas las cosas « un alma sana en cuerpo sano (2). » En fin Plinio el joven, en tres palabras, *multum, non multa*, « á fondo y no muchas cosas », fija un punto esencial del

(1) « Nullius addictus jurare in verba magistri. »

(2) « Orandum est ut sit mens sana in corpore sano. » Juvenal, Sátira X.

método pedagógico y recomienda que se prefiera el estudio profundo de una sola ciencia al estudio superficial que se extiende á demasiados asuntos.

Pero á la vez que por su gusto, por la justicia de su pensamiento y por la perfección de su estilo, merecen los escritores latinos ser colocados al lado de los griegos, como maestros de la educación literaria, también debemos considerarlos como los guías siempre respetables de la educación moral. Tanto en Roma como en Atenas, lo que constituye el fondo de la enseñanza es la adquisición de la virtud; lo que preocupa tanto á Cicerón como á Platón, á Séneca como á Aristóteles, no sólo es la extensión de los conocimientos y el desarrollo de la instrucción, sino el adelanto de las costumbres y el perfeccionamiento moral del hombre.

LECCIÓN IV

LOS PRIMEROS CRISTIANOS Y LA EDAD MEDIA

Nuevo espíritu del cristianismo. — Pobreza pedagógica de las primeras edades cristianas. — Los Padres de la Iglesia. — San Jerónimo y la educación de los jóvenes. — Ascetismo físico. — Ascetismo intelectual y moral. — Verdades perdurables. — Debilidad intelectual de la Edad Media. — Causas de la ignorancia en la Edad Media. — Los tres Renacimientos. — Carlomagno. — Alcuin. — Sucesores de Carlomagno. — La escolástica. — Abelardo. — Las siete artes liberales. — Métodos y disciplina. — Las Universidades. — Gerson. — Victoriano de Feltre. — Otros pedagogos de los últimos años de la Edad Media. — Resumen.

Nuevo espíritu del cristianismo. — Por sus dogmas, por la idea de la igualdad de todas las criaturas humanas y por su espíritu de caridad, el cristianismo introducía nuevos elementos en la conciencia y parecía llamado á comunicar poderoso impulso á la educación moral de los hombres. La doctrina de Cristo era, desde luego, una reacción del libre arbitrio, de la dignidad individual contra el despotismo del Estado. « En lo de adelante, toda la mitad del hombre quedaba fuera de la acción del Estado. El cristianismo enseñaba que el hombre sólo pertenecía á la sociedad por una parte de si mismo; que estaba sujeto á ella por su cuerpo y por sus intereses materiales; que como súbdito de un tirano debía someterse y como ciudadano de una república debía dar su vida por ella; pero que tratándose de su alma, era libre y no estaba sujeto sino á Dios (1). » Desde entonces ya no se procuraba tan sólo formar ciudadanos para

(1) Fustel de Coulanges, *la Cité antique*, pág. 476.

el servicio de un Estado, y hacia su aparición en el mundo la idea de un desarrollo desinteresado de la persona humana. Por otra parte, al proclamar que todos los hombres tenían un mismo destino y que todos eran iguales ante Dios, el cristianismo sacaba de su misera condición a los pobres y a los desheredados y a todos les prometía igual instrucción. La idea de igualdad se unía a la de libertad y la justicia para todos, la participación en un mismo derecho, se hallaban contenidas en germen, en la doctrina del cristianismo.

Pobreza pedagógica de las primeras edades del cristianismo. — Sin embargo, los gérmenes contenidos en la doctrina de la nueva religión no fructificaron inmediatamente, y fácil es analizar las causas de esa impotencia pedagógica de los primeros siglos del cristianismo.

La enseñanza cristiana recaía desde luego, en pueblos que no podían elevarse de repente a una alta cultura intelectual y moral. Según la célebre comparación de Jouffroy, la invasión de los bárbaros en la sociedad antigua fué como un haz de leña verde que se arrojase en las llamas de una hoguera: al principio no podía salir más que mucho humo.

Hay que tener en cuenta, además, el hecho de que para establecer su fé, los primeros cristianos tuvieron que luchar con dificultades que á cada momento renacían. Los primeros siglos fueron un período de combate, de conquista y de organización que no dejó sino muy escaso lugar para las desinteresadas preocupaciones de la pedagogía. En sus esfuerzos contra el mundo antiguo, los cristianos primitivos llegaron hasta confundir en un mismo odio, las letras clásicas y la religión pagana. ¿Podían quizás recoger con simpatía la herencia literaria y científica de una sociedad cuyas creencias destruían?

Por otra parte, la condición social de los primeros hombres que se adhirieron á la nueva religión, los alejaba de los estudios que son la preparación de la vida. Obligados á esconderse, á huir á los desiertos, verdaderos parias del mundo pagano, vivían con la vida contemplativa y se sentían naturalmente encaminados á concebir como ideal de la educación, la existencia ascética y monacal.

Agreguemos también que por sus tendencias místicas, el cristianismo no podía ser, en sus comienzos, una buena escuela de pedagogía práctica y humana. No se apartaba al cristiano de la ciudad humana sino para hacerle entrar en la ciudad de Dios. Era preciso romper con un mundo corrompido y perverso, y contrarrestar por las privaciones y por el renunciamento de todo goce, la inmoralidad de la sociedad greco-romana. El hombre debía aspirar á imitar á Dios, y Dios es la santidad absoluta, la negación de todas las condiciones de la vida terrestre, la perfección suprema. La misma desproporción entre semejante ideal y la debilidad humana, tenía que extraviar á los primeros cristianos en una vida mística que no era más que la preparación para la muerte. Además, la consecuencia de esas doctrinas era la de hacer á la Iglesia dueña exclusiva de la educación y de la instrucción. La iniciativa individual, por un lado tan solicitada por las doctrinas fundamentales del cristianismo, era por el otro, sofocada bajo la dominación eclesiástica.

Los Padres de la Iglesia. — Los célebres doctores que por su erudición y su elocuencia, si no por su gusto, ilustraron los albores del cristianismo, fueron, los unos, místicos celosos, sectarios para quienes era un pecado la curiosidad filosófica y una herejía el amor á las letras, y los otros, cristianos conciliadores que adunaban hasta cierto limite, el culto de las letras con la fé religiosa.

Tertuliano rechazaba toda pedagogía pagana y en la cultura clásica no veía más que un robo que se le hacía á Dios, y el encaminamiento á la falsa y arrogante sabiduría de los filósofos antiguos. El mismo San Agustín que cuando joven, no podía leer el cuarto libro de la *Eneida* sin derramar lágrimas; que había estado enamorado de la poesía y de la elocuencia antiguas, después de su conversión renegó tanto de sus aficiones literarias como de sus locas pasiones de joven, y por inspiraciones suyas, el concilio de Cartago prohibió á los obispos la lectura de los autores del paganismo.

Otra era la tendencia de San Basilio que pide, por el contrario, que el joven cristiano frecuente los oradores, los poetas, los historiadores de la antigüedad; que cree que los

poemas de Homero inspiran el amor á la virtud y que quiere, por último, que se recurra á los tesoros de la antigua sabiduría para formar el alma de los jóvenes (1). Otro era también el pensamiento de San Jerónimo, que decía que él no quería dejar de ser ciceroniano al convertirse en cristiano.

San Jerónimo y la educación de los jóvenes. —

Las cartas de San Jerónimo sobre la educación de los jóvenes son el documento pedagógico más precioso de los primeros siglos del cristianismo (2). Han despertado admiraciones profundas: Erasmo las sabía de memoria y Santa Teresa leía un pasaje todos los días. Hoy es imposible, sin dejar de admirar ciertos detalles, el no condenar el espíritu general que las dictó: espíritu exiguo y desconfiado tratándose del mundo, que lleva el sentimiento religioso hasta el misticismo y el desprecio á las cosas humanas hasta el ascetismo.

Ascetismo físico. — Ya no se trata de dar fuerzas al cuerpo y de convertirlo, como querían los griegos, en robusto instrumento de un alma hermosa. El cuerpo es un enemigo que hay que debilitar por el ayuno, por la abstinencia y por las mortificaciones de la carne:

« Que Paula no coma en público, es decir que no concurra á los festines que se hacen en familia, por temor á que no desee los manjares que en ellos se sirvan. Que se acostumbre á no beber vino, porque es la fuente de todas las impurezas... Que se alimente con legumbres y muy pocas veces con pescado, y que coma de tal modo que tenga siempre hambre... »

El menosprecio del cuerpo llegaba al extremo de que casi estaban prohibidos los cuidados de la limpieza.

(1) Véase la homilía de San Basilio *De la utilidad que pueden obtener los jóvenes de la lectura de los autores profanos*.

(2) Carta á Laeta sobre la educación de su hija Paula (403). Carta á Gaudencio sobre la educación de la niña Pacatula. La carta á Gaudencio es muy inferior á la otra por las continuas digresiones á que se entrega el autor.

« Por mi parte, prohíbo completamente el baño á una joven. »

Cierto es que asustado él mismo de régimen tan austero, San Jerónimo autoriza, por excepción, el uso de los baños, del vino y de la carne para los niños, pero « sólo cuando la necesidad lo exija y por temor á que les flaquee los pies antes de haber andado. »

Ascetismo intelectual y moral. — Tanto para el espíritu como para el cuerpo, puede decirse de San Jerónimo lo que á una religiosa de su época escribía Nicole: « Alimentáis á vuestras discípulas con pan y agua. » La Biblia es el único libro que se recomienda, lo que es poco; pero la Biblia entera, lo que es demasiado: el *Cantar de los Cantares* con su sensualismo figurado sería una lectura bastante extraña para una joven. Las artes, así como las letras, no encuentran perdón ante el misticismo de San Jerónimo:

« Que Paula no oiga nunca instrumentos de música y que ignore para qué usos sirven la flauta y el arpa. »

La flauta, que tampoco amaban los filósofos griegos, pase; pero ¡el arpa! ¡el instrumento de David y de los ángeles! ¡pero la música religiosa!... ¡Cuán lejos estamos, con San Jerónimo, de esa vida completa, de ese armónico desarrollo de todas las facultades, que los pedagogos modernos, Herbert Spencer por ejemplo, nos presentan con justicia, como el ideal de la educación!

San Jerónimo llega hasta prohibir el paseo.

« Que en vano se busque a Paula en los caminos del siglo, — enfática perifrasis para decir *las calles* — en las asambleas y en compañía de sus prójimos; que no se la encuentre más que en el retiro. »

La vida monacal y de reclusión aún en el mundo, es el ideal de San Jerónimo; pero lo más grave y lo que constituye la ley fatal del misticismo es que San Jerónimo, después de haber proscrito las letras, condena hasta los sentimientos

más respetables del corazón. El corazón es también cosa humana y todo lo humano es malo ó peligroso.

« No permitáis que Paula tenga más amistad para una de sus compañeras que para las demás ; no permitáis que converse en voz baja con ella. »

Y como si temiera también los afectos de familia, el doctor de la Iglesia concluye como sigue :

« Que sea educada en un claustro donde no conozca el siglo ; en donde viva como un ángel, teniendo un cuerpo como si no lo tuviera y, para decirlo todo de una vez, en donde os descargue del cuidado de vigilarla... Si queréis mandarnos á Paula, yo me encargo de ser su maestro y su nodriza ; la estrecharé entre mis brazos ; mi ancianidad no me impedirá desatarle la lengua y seré más glorioso que el filósofo Aristóteles, puesto que instruiré, no á un rey mortal y perecedero, sino á una esposa inmortal del Rey de los cielos. »

Verdades perdurables. — Las piadosas exageraciones de San Jerónimo hacen resaltar mejor la excelencia y la justicia de algunos de sus consejos prácticos, verbigracia, sobre la enseñanza de la lectura ó sobre la necesidad del estímulo :

« Dadle á Paula letras de madera ó marfil y hacedle conocer sus nombres : se instruirá jugando. Pero no basta que sepa los nombres de esas letras y que los diga sucesivamente en el orden del alfabeto : las mezclaréis á menudo, poniendo las últimas al principio y las primeras en medio... »

« Hacedla formar palabras ofreciéndole premios ó dándole como recompensa lo que comunmente agrada á los niños de su edad... Que tenga compañeras á fin de que los elogios que puedan recibir exciten su estímulo... No le reprochéis la dificultad que experimente en comprender ; por el contrario alentadla con alabanzas, procurando que sea tan sensible á la alegría de haber obrado bien como al dolor de no haber triunfado... Cuidad, sobre todo, de que no conciba por el estudio una aversión que podría conservar en edad más avanzada (1). »

(1) San Jerónimo, como Quintiliano, recomienda para la escritura que se adiestre primero al niño en tablitas de madera en donde están grabadas las letras.

Pobreza intelectual de la Edad media. — Si alguna simpatía manifestaron á veces los primeros doctores de la Iglesia por las letras profanas, fué porque en su juventud, antes de recibir el bautismo, habían frecuentado las escuelas paganas ; pero en cuanto se cerraron éstas, el cristianismo no abrió otras y después del siglo iv, cubrió á la humanidad profundísima noche. El trabajo de los griegos y de los romanos quedó como perdido ; ya no existía el pasado y la humanidad empezaba de nuevo. En el siglo quinto, Sidonio Apolinario declara que « los jóvenes ya no estudian, que ya los profesores no tienen alumnos y que la ciencia languidece y muere. » Más tarde, Loup de Ferrieres, favorito de Luis el Píadoso y de Carlos el Calvo, escribe que es casi nulo el estudio de las letras. En los primeros años del siglo xi, Adalberico, obispo de Laon, confiesa que « más de un obispo no sabía contar con los dedos las letras del alfabeto. » En 1291 sólo uno de los monjes del convento de San Gall sabía leer y escribir. Era tan difícil encontrar notarios públicos que los contratos tenían que celebrarse verbalmente. Los señores se jactaban de su ignorancia y aún después de los esfuerzos del siglo doce, la instrucción no fué más que un lujo para los laicos y era privilegio de los eclesiásticos que tampoco la llevaban muy adelante. Los Benedictinos confiesan que sólo se estudiaban las matemáticas para poder calcular la fecha del día pascual.

Causas de la ignorancia de la Edad media. — ¿ Cuáles fueron las causas permanentes de esa situación que se prolongó durante diez siglos ? Varias veces se ha hecho responsable de ella á la Iglesia. Indudablemente, los doctores del cristianismo no siempre profesaron viva simpatía por la cultura intelectual. San Agustín había dicho : « Los ignorantes se apoderarán del cielo (*indocti coelum rapiunt*) ; San Gregorio el Grande, Papa del siglo vi, declaraba que se avergonzaría de someter la palabra santa á las reglas de la gramática, y muchos cristianos, en fin, confundían la ignorancia con la santidad. Es innegable que por el siglo vii condensáronse más aún las tinieblas sobre la Iglesia cristiana : entraron bárbaros al episcopado y llevaron á él

sus rudas costumbres. También es cierto que durante el periodo feudal el sacerdote se convirtió muchas veces en soldado y permaneció en la ignorancia; pero sería injusto, sin embargo, instruir un proceso de tendencia contra la Iglesia de la Edad media y presentarla como sistemáticamente hostil á la instrucción. Muy por el contrario, en medio de la barbarie general, el clero fué quien conservó alguna tradición de la cultura antigua. Las únicas escuelas de aquel tiempo fueron las episcopales y las claustrales, anexas unas á los obispados y otras á los monasterios. Las órdenes religiosas asociaron con gusto el trabajo manual y el trabajo del espíritu y desde 530 San Benito fundaba el convento del Monte-Cassin y redactaba estatutos que daban entrada, en la vida de los frailes, á la lectura y al trabajo intelectual.

En 1179 el tercer concilio de Latrán promulgaba el siguiente decreto :

« Obligada la Iglesia de Dios, como tierna y buena madre, á satisfacer las necesidades corporales y espirituales de los indigentes, y deseosa de dar á los niños pobres la facilidad de aprender á leer y de adelantar en el estudio, ordena que cada catedral tenga un maestro encargado de instruir gratuitamente á los clérigos de esa iglesia y á los colegiales pobres y que se le asigne un beneficio que baste para su subsistencia, abra así las puertas de la escuela á la juventud estudiosa. Además, se instalará un ecólatra en las otras iglesias y en los monasterios donde antes había fondos destinados para ese objeto. »

No debe, pues, atribuirse á la Iglesia el entorpecimiento general de los espíritus en la Edad media. Otras causas explican ese largo sueño del espíritu humano, y entre ellas, la condición social del pueblo. Las poblaciones, siempre en guerra, agobiadas sucesivamente por los bárbaros, por los Normandos, por los ingleses y por las luchas incesantes del feudalismo, carecían por completo de seguridad y de tiempo, condiciones indispensables para el estudio. Los gentiles-hombres de la época no aspiraban más que á cabalgar, á cazar y á figurar en justas y torneos. La educación física, he ahí lo que convenía ante todo para hombres cuya afición

favorita, era, por costumbre y por necesidad, la guerra. Por otra parte, el esclavizado pueblo no presentía la utilidad de la instrucción; para comprender la necesidad del estudio, esa gran libertadora, es preciso haber probado la libertad. En una sociedad en que aun no había nacido el sentimiento de la necesidad de instrucción ¿quién hubiera, pues, tomado la iniciativa de instruir al pueblo?

Agreguemos que la Edad media presentaba además otras condiciones desfavorables para la propaganda de la instrucción; particularmente, la ausencia de lenguas nacionales, de esos vehículos tan necesarios para la educación. Las lenguas maternas son instrumentos de emancipación intelectual. En los pueblos en que reina una lengua muerta, accesible tan sólo para los iniciados, las clases inferiores quedan, forzadamente, sumidas en la ignorancia. Además, hasta los libros latinos eran muy escasos; Loup de Ferrières tuvo que escribir á Roma y dirigirse al Papa en persona para obtener una obra de Cicerón. Sin libros, sin escuelas, sin ninguno de los útiles indispensables para el trabajo intelectual ¿qué podía ser de la vida del pensamiento? Refugióse en algunos monasterios; la erudición no floreció más que en círculos muy reducidos, entre unos cuantos privilegiados, y el resto de la nación quedó envuelto en densa noche.

Los tres renacimientos. — Con justicia se ha dicho que hubo tres renacimientos: el primero, que tuvo por iniciador á Carlomagno y cuyo brillo fué efímero; el segundo, en el siglo xii, y el tercero, el gran renacimiento del siglo xvi, que dura todavía y que completó la Revolución.

Carlomagno. — Carlomagno tuvo, incontestablemente, el designio de difundir la instrucción en torno suyo. Buscábala ávidamente para sí mismo; se ejercitaba en la escritura y aprendía el latín y el griego, la retórica y la astronomía. Hubiera querido comunicar en cuantos le rodeaban el mismo entusiasmo por el estudio: « ¡Ah!... — exclamaba — ¡por qué no tengo doce clérigos tan instruidos como lo fueron Jerónimo y Agustín! » Naturalmente, contaba con el clero para convertirlo en instrumento de sus propósitos; pero, como lo prueba una de sus circulares fechadas en 788, tam-

bien al clero tenía que recordársele la necesidad de la instrucción :

« Hemos creído útil que en los obispados y en los monasterios se cuide no sólo de vivir conforme á las reglas de nuestra santa religión, sino también de enseñar el conocimiento de las letras á los que sean capaces de aprenderlas con ayuda del Señor. Aunque vale más practicar la ley que conocerla, es preciso conocerla antes de practicarla. Por los escritos que varios monasterios nos han remitido, hemos notado que en la mayor parte de aquéllos los sentimientos son buenos, pero el lenguaje malo ; así es que os exhortamos á no descuidar el estudio de las letras sino á entregaros á él con la mayor energía. »

Por otra parte, los nobles no tomaban mucho empeño en justificar su jerarquía social por el grado de su saber. Un día en que Carlomagno visitaba una escuela, impacientóse al ver la pereza y la ignorancia de los jóvenes que la frecuentaban y les habló en estos enérgicos términos : « ¿ Fiáis en vuestro nacimiento y os enorgulleceís de ello ? Pues sabed que no tendréis ni gobierno ni obispados si no sois más instruidos que los demás. »

Alcuin (735-804). — Carlomagno fué secundado en sus esfuerzos por el inglés Alcuin, de quien podría decirse que fué el primer ministro de instrucción pública en Francia. Él fundó la *Escuela de palacio*, especie de Academia ambulante de príncipes, que seguía por todas partes á la Corte ; escuela modelo en donde Alcuin tuvo por discípulos á los cuatro hijos y á las dos hijas de Carlomagno y aun á este mismo monarca, siempre ávido de instruirse.

No carecía de originalidad el método de Alcuin, pero no ha habido razón en compararlo con el de Sócrates. Alcuin procede, sin duda, por interrogaciones ; pero en su método, el alumno pregunta y contesta el maestro :

« ¿ Qué cosa es la palabra ? pregunta Pepino, hijo mayor de Carlomagno. Es la intérprete del alma, contesta Alcuin. — ¿ Qué es la vida ? — Para algunos, una alegría ; un dolor para los miserables ; la antesala de la muerte. — ¿ Qué es el sueño ? — La

imagen de la muerte. — ¿ Qué es la escritura ? — La guardiana de la historia. — ¿ Qué es el cuerpo ? — La morada del alma. — ¿ Qué es el día ? — La provocación al trabajo. »

Todo esto es trivial ó artificial : las respuestas sentenciosas de Alcuin pueden ser máximas bonitas y propias para adornar la memoria ; pero en esa labor de letrado refinado por su época, nada hay que pueda excitar la inteligencia del alumno.

No por esto deja el nombre de Alcuin de fijar una fecha en la historia de la pedagogía, una primera tentativa para unir las letras clásicas y la inspiración cristiana, para crear una Atenas cristiana, según la enfática expresión del propio Alcuin.

Sucesores de Carlomagno. — Carlomagno había tenido la ambición de reinar más bien sobre una sociedad civilizada que sobre pueblos bárbaros. Convencido de que la unidad de las ideas y de las costumbres es la única que constituye la unidad política, creía hallar en la religión la base de esa unidad moral y aún quería fundar la misma religión en una instrucción difundida más ampliamente ; pero esas ideas, ó eran demasiado elevadas para la época, ó de ejecución demasiado difícil para las circunstancias. Á la era de Carlomagno siguió una nueva decadencia. El clero no correspondió á las esperanzas que el gran emperador había cifrado en él. Desde 817 el concilio de Aix-la-Chapelle (Aquisgrán) decidió que en lo de adelante ya no se recibiría á ningún laico en las escuelas de los conventos, por la razón de que un número excesivo de alumnos hacía imposible el sostenimiento de la disciplina monacal. Ninguno de los sucesores de Carlomagno parece haberse acordado de la idea del gran emperador ; ninguno se preocupó de las cuestiones escolares y esos dominadores ininteligentes quisieron fundar su poder, no en los progresos intelectuales de sus súbditos, sino en la autoridad despótica. Bajo los reinados de Luis el Piadoso y de Carlos el Calvo, se construyeron más plazas fuertes que escuelas.

Muy lejos estaban los reyes de Francia de imitar al rey

anglosajón, Alfredo el Grande (871-901) á quien atribuye la tradición estas dos máximas: « Los ingleses deben ser libres siempre, tan libres como sus pensamientos. » — « Los hijos de libre condición deben saber leer y escribir. »

La escolástica. — El pensamiento humano sólo despertó en el siglo XII, edad de la *escolástica*, que tuvo por carácter esencial el estudio del razonamiento y la práctica de la dialéctica silogística. El silogismo, que deduce una consecuencia necesaria de premisas dadas, era el instrumento natural de un siglo de fé, en el que solamente se quería demostrar dogmas inmutables sin innovar nunca en materia de creencias. Ya se ha observado repetidas veces: el arte de razonar es la ciencia de los pueblos jóvenes, y casi diríamos, de los pueblos bárbaros. La sutil dialéctica se aduna perfectamente con las costumbres groseras aún y con la ciencia limitada: no es más que una máquina intelectual. No se pretendía entonces pensar de nuevo, y simplemente se necesitaba razonar sobre los pensamientos adquiridos, cuyo depósito sagrado conservaba la teología. Por consecuencia, no había ciencia independiente y, según la expresión de la época, la filosofía no era más que la sierva humilde de la teología. La dialéctica de los doctores de la Edad Media no fué sino el comentario sutil de los libros santos y de la doctrina de Aristóteles. Al ver la inercia de la Edad Media, dice Locke, parece que Dios se había contentado con hacer del hombre un animal de dos patas, dejando á Aristóteles el cuidado de convertirlo en un ser pensador.

Por su parte, un sabio pedagogo del siglo diecisiete, el abate Fleury, juzga en los siguientes severos términos el método escolástico:

« Esta manera de filosofar sobre las palabras y las ideas, sin examinar las cosas en sí mismas, era muy cómoda, seguramente, para prescindir del conocimiento de los hechos que sólo se adquiere con la lectura (Fleury hubiera debido agregar y con la observación), y este era un medio fácil de deslumbrar á los laicos por un lenguaje singular y por vanas sutilezas. »

La escolástica tuvo, sin embargo, su apogeo, sus doctores

eruditos y sus profesores elocuentes, entre los cuales se distinguíó sobre todo Abelardo.

Abelardo (1079-1142). — Verdadero profesor de enseñanza superior, Abelardo, por el prestigio de su elocuencia, agrupó á su alrededor, en París, millares de estudiantes. La palabra humana y viva del profesor tenía entonces una autoridad, una importancia que ha perdido en parte desde que los libros, esparcidos por dondequiera, reemplazan hasta cierto punto, la enseñanza oral. En los tiempos en que no existía la imprenta, en que eran escasas las copias manuscritas, el maestro que unía á la ciencia el don de la palabra era cosa verdaderamente incomparable y de todos los puntos de Europa se acudía para aprovechar sus lecciones. Abelardo es el más brillante de los representantes de la pedagogía escolástica, con tendencia original y personal á la emancipación del espíritu. « Es ridículo, decía, predicar á los demás lo que no se puede hacerles comprender ni comprender uno mismo. » Con más audacia que San Anselmo aplicaba la dialéctica á la teología y procuraba razonar su fé.

Las siete artes liberales. — Las siete artes liberales constituían lo que puede llamarse la enseñanza secundaria de la Edad Media, tal como se daba en las escuelas claustrales ó escuelas de convento y más tarde en las universidades. Las artes liberales se distribuían en dos cursos de estudios, el *trivium* y el *quadrivium*: el *trivium* comprendía la gramática (gramática latina, por supuesto), la dialéctica ó lógica y la retórica; y el *quadrivium*, la música, la aritmética, la geometría y la astronomía. Importa notar que este programa sólo encierra estudios abstractos y *formales*: en él no hay estudios reales y concretos. Las ciencias que nos hacen conocer al hombre y al mundo, la historia, la moral, las ciencias físicas y naturales, se omitían y eran desconocidas, excepto, acaso, en algunos conventos de benedictinos. La Edad Media no se preocupaba de nada de cuanto puede formar verdaderamente al hombre y desarrollar el conjunto de sus facultades; y de tan limitado programa de estudios podían salir hábiles razonadores, argumentadores temibles, pero nunca hombres completos.

Métodos y disciplina. — Los métodos, en las escuelas eclesiásticas de la Edad Media, correspondían al espíritu de una época en que se despreciaban por completo la libertad y la iniciativa individual; en que se pensaba en imponer dogmas, no en formar inteligencias. Los maestros recitaban ó leían sus cuadernos; los alumnos aprendían de memoria, y la disciplina era tirante. Desconfiábase de la naturaleza humana corrompida. En 1363 se prohibía á los estudiantes el uso de los bancos y las sillas, so pretexto de que esos asientos eran demasiado altos para no convertirse en ocasión de orgullo. Para obtener la obediencia, se usaba y abusaba de los castigos corporales, y el látigo estaba de moda tanto en el siglo quince como en el catorce: « No hay más diferencia, dice un historiador, que la de que los látigos del siglo xv son dos veces más largos que los del siglo xiv (1). » Citemos sin embargo la protesta de San Anselmo, protesta que señalaba el mal sin remediarlo:

« De día y de noche, decía un abate á San Anselmo, no dejamos de pegar á los niños confiados á nuestros cuidados y siempre empeoran. » — Anselmo contestó: « ¿Cómo!...; No dejáis de pegarles! Y cuando crecen ¿en qué se convierten? En idiotas y estúpidos. ¡Bonita educación que convierte á los hombres en bestias!... Si plantaras un árbol en tu jardín y lo comprimiras por todas partes, de modo que no pudiera extender sus ramas ¿qué encontrarías cuando lo dejaras en libertad al cabo de algunos años? Un árbol cuyas ramas estarían dobladas y torcidas; y ¿no sería tuya la culpa de haberlo estrechado así inmoderadamente? »

Las universidades. — Hecha excepción de las escuelas claustrales y catedrales, á las que hay que agregar algunas escuelas parroquiales, primer ensayo de nuestras escuelas de aldea, la única fundación pedagógica de la Edad Media fué lo que se llama las *Universidades*. Por los siglos xiii y xiv se vió multiplicarse en las grandes ciudades de Europa esos centros de estudios, esas agrupaciones de estudiantes, que recuerdan las escuelas de Platón y de Aristó-

(1) Monteil, *Histoire des Français des divers États*.

teles. Entre ellos se contaron: la Universidad que se abrió en París para la enseñanza de la teología y de la filosofía (1200), las universidades de Nápoles (1224), de Praga (1345), de Viena (1365), de Heidelberg (1386), etc. Sin estar completamente libres de la tutela sacerdotal, esas universidades fueron el primer desarrollo de la ciencia libre. Ya los Árabes, desde el siglo ix habían dado ejemplo al resto de Europa, fundando en Salamanca, en Córdoba y otras ciudades de España, escuelas en donde se cultivaban todas las ciencias.

Gerson (1363-1429). — Con el tierno Gerson, supuesto autor de la *Imitación*, diríase que desaparece la seca dialéctica para dejar que hable el corazón y hacer lugar al sentimiento. El canciller de la universidad de París se distingue de los hombres de su época por su amor al pueblo. Escribió en lengua vulgar trataditos elementales para uso y al alcance de las *gentes sencillas*. Su libro latino, titulado « *De los niños que deben llevarse á Cristo* », revela gran espíritu de dulzura y bondad, y en él abundan las observaciones finas y delicadas. Gerson, por ejemplo, exige á los maestros paciencia y ternura: « Los niños, dice, se guían mejor con las caricias que con el temor. » Para esas débiles criaturas, teme el contagio del ejemplo: « Ningún ser viviente está tan expuesto como el niño á dejarse corromper por otro. » El niño es para él una planta delicada que hay que proteger cuidadosamente contra toda influencia malsana y en particular contra las lecturas peligrosas, como la de la *Novela de la Rosa*. Gerson condena los castigos corporales y exige de los maestros cariño paternal para sus alumnos:

« Procure ante todo el preceptor, ser un padre para sus discípulos. Que no se encolerice nunca; que sea siempre sencillo en sus enseñanzas y cuente á los niños cosas sanas y agradables..... »

Alma sensible y elevada, Gerson es un precursor de Fénélon (1).

(1) En su *Tratado de la visita de las diócesis* en 1400, Gerson recomendaba á los obispos que averiguasen si cada parroquia tenía una escuela y que la establecieran donde no la hubiera.

Victoriano de Feltre (1371-1446). — Complace colocar junto á Gerson, á uno de sus contemporáneos italianos, el célebre Victoriano de Feltre, profesor en la Universidad de Padua. Preceptor de los hijos del príncipe de Gonzaga y fundador de una casa de educación en Venecia, Victoriano de Feltre tuvo oportunidad de manifestar sus aptitudes pedagógicas. Con él la educación vuelve á ser lo que era en Grecia: el desarrollo armónico del espíritu y del cuerpo. Los ejercicios corporales, la natación, la equitación y la esgrima honrados de nuevo; un método de enseñanza atractivo y agradable; un esfuerzo constante para distinguir el carácter y las aptitudes de los niños; una preparación concienzuda de cada lección y una vigilancia asidua del trabajo de los discípulos: tales son los rasgos principales de la pedagogía de Victoriano de Feltre, pedagogía evidentemente superior á su época y que merecería estudio más detenido.

Otros pedagogos del fin de la Edad Media. — Si escribiéramos un libro de educación, tendríamos que señalar otros pensadores en los últimos años de la Edad Media, en ese período indeciso y por decirlo así, crepuscular, que sirve de transición entre la noche de la Edad Media y el gran día del Renacimiento. Citemos entre otros, al caballero de la Tour-Landry y á Aeneas Sylvius Piccolomini.

El caballero de la Tour-Landry, en la obra que escribió para la educación de sus hijas (1372), apenas se eleva sobre el espíritu de su época. En su concepto, la mujer nació para rezar, para ir á la iglesia, y cita á sus hijas por modelo á una condesa que « todos los días oía tres misas ». Recomendando el ayuno tres veces por semana « para dominar la carne » é impedir « que se alegre demasiado ». La mujer carece de responsabilidad y de dignidad propia; debe obedecer á su marido, á su señor « y cumplir su mandato sea justo ó injusto: si en él hay vicio, está disculpada y queda la censura para su señor. »

Aeneas Sylvius, el futuro Papa Pío II, en su opúsculo sobre la *Educación de los niños* (1451), es ya un hombre del Renacimiento, puesto que recomienda con entusiasmo, la lectura y el estudio de la mayor parte de los autores clásicos. Traza

además un programa de estudios relativamente amplio: junto á las letras coloca las ciencias, la geometría y la aritmética, « que son necesarias, dice, para ejercitar el espíritu y asegurar la rapidez de las concepciones, » y también la historia y la geografía. El mismo compuso relaciones históricas acompañadas de cartas. Las desconfianzas de la devoción exagerada no existían ya en un pedagogo que escribía: « Nada hay en el mundo tan precioso ni tan bello, como una inteligencia ilustrada. »

Resumen. — Así era como la Edad Media agonizante se encaminaba poco á poco y por continuos progresos á la emancipación definitiva que iban á consagrar el Renacimiento y la Reforma. Pero por más esfuerzos que se hagan hoy para rehabilitarla y descubrir en ella la edad de oro de las sociedades modernas, la Edad Media en sí misma no es más que una época nefasta. Algunas virtudes, negativas en su mayor parte; virtudes de obediencia y renunciamento no podrían compensar los defectos reales de esos siglos rudos y bárbaros. Una educación superior reservada para los eclesiásticos ó para los hombres de elevada condición; una instrucción que se reducía á una palabrería sutil que no desarrollaba más que el mecanismo del razonamiento y convertía la inteligencia en esclava de la forma silogística; después de la barbarie de los primeros tiempos una pedantería extravagante que se extraviaba en discusiones superficiales, en distinciones verbales; la educación popular casi nula y limitada á la enseñanza latina del catecismo; y por último, una Iglesia absoluta, soberana, que determinaba para todos, fueran grandes ó pequeños, los límites del pensamiento, de la creencia y de la acción: tal era, desde el punto de vista que nos ocupa, la situación de la Edad Media.

Tiempo era ya de que el Renacimiento viniese á poner en libertad los espíritus; á excitar y revelar la inconsciente necesidad de instrucción y gracias á la fecunda alianza del espíritu cristiano y de las letras profanas, á preparar el advenimiento de la pedagogía moderna.

LECCIÓN V

RENACIMIENTO Y TEORÍAS DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XVI

Caracteres generales de la pedagogía del siglo XVI. — Causas del renacimiento pedagógico. — Teoría y práctica de la educación en el siglo XVI. — Erasmo (1467-1536). — Educación de Erasmo: los Jerónimos. — Obras pedagógicas de Erasmo. — La cortesía pueril. — Educación de la infancia. — Instrucción de las mujeres. — Rabelais (1483-1553). — Crítica de la educación antigua: Gargantúa y Eudemon. — Nueva educación. — Educación física. — Educación intelectual. — Las ciencias físicas y naturales. — Lecciones de cosas. — Métodos atractivos. — Educación religiosa. — Educación moral. — Montaigne (1532-1592) y Rabelais. — Educación personal de Montaigne. — La educación debe ser general. — Objeto de la instrucción. — Educación del juicio. — Medios pedagógicos. — Estudios recomendados. — Defectos de Montaigne. — Insuficiencias de sus miras sobre la instrucción de las mujeres.

Caracteres generales de la pedagogía del siglo XVI. — Con el Renacimiento empieza la educación moderna. Los métodos pedagógicos que entonces se entrevén, no se desarrollarán y perfeccionarán, sin duda, sino más tarde; las doctrinas nuevas no pasarán á la práctica más que poco á poco y con el progreso de los tiempos; pero desde el siglo XVI, la pedagogía está ya en posesión de sus principios esenciales. Á la educación de la Edad Media, educación rigorista y represiva que condenaba el cuerpo á un régimen demasiado severo y el espíritu á una disciplina demasiado estrecha, va á suceder, por lo menos en teoría, una educación más amplia, más liberal, que dará su lugar á

la higiene y á los ejercicios físicos; que pondrá en libertad á la inteligencia, esclava hasta entonces del silogismo; que excitará las fuerzas morales en lugar de comprimirlas; que sustituirá con estudios reales las verbales sutilezas de la dialéctica; que dará á las cosas preferencia sobre las palabras, y, en fin, que en vez de desarrollar una sola facultad, el razonamiento, y de reducir al hombre al estado de autómeta dialéctico, procurará formar el hombre completo, espíritu y cuerpo, gusto y ciencia, corazón y voluntad.

Causas del renacimiento pedagógico. — Al reanudar los hombres del siglo XVI con la antigüedad clásica un comercio interrumpido por tiempo demasiado largo, era natural que propusieran á los jóvenes el estudio de los griegos y los romanos. Lo que se llama enseñanza secundaria data realmente del siglo XVI. Á las obras indigestas de la Edad Media siguieron los hermosos eseritos de Atenas y de Roma, vulgarizados para siempre por la imprenta, y con los autores antiguos, renacen, gracias á fecunda imitación, sus cualidades de precisión en la idea y de gusto y elegancia en la forma. En Francia, lo mismo que en Italia, las lenguas nacionales, cultivadas y por decirlo así consagradas por escritores de genio, se convierten en instrumentos de propaganda intelectual. La afición á las artes, reanimada por una floración de artistas incomparables, ensancha los horizontes de la vida y despierta emociones nuevas; y por último, la Reforma protestante desarrolla el pensamiento personal y el libre examen, á la vez que por su éxito, impone mayores esfuerzos á la Iglesia católica.

No quiere decir esto que todo sea irreprochable en los ensayos pedagógicos del siglo XVI. Desde luego, como es natural en los novadores, el pensamiento de los pedagogos de aquella época se distingue más por el entusiasmo que por la precisión. Indican con ardor el fin que debe alcanzarse, más que determinar con exactitud los medios que para ello se han de emplear, y algunos de ellos, además, contentánse con emancipar el espíritu y olvidan encauzarlo. Otros, en fin, abusan de los antiguos, preocupánse demasiado de la forma y la pureza del lenguaje; caen en la

ciceromanía, y si de ellos dependiese, una nueva superstición, la de la retórica, sucedería á la superstición del silogismo.

Teoría y práctica de la educación en el siglo XVI. — En la historia de la educación durante el siglo XVI preciso es distinguir además con cuidado, la teoría y la práctica: la teoría, atrevida ya y adelantada á su siglo; la práctica que se arrastra aun penosamente en la rutina, no obstante algunas iniciativas acertadas.

La teoría, hay que buscarla en las obras de Erasmo, de Rabelais y de Montaigne, de quienes podría decirse que antes de pretender sobrepujarlos, deberíamos aplicarnos en alcanzarlos, en igualarlos en la mayor parte de sus preceptos pedagógicos.

La práctica consiste, al principio, en el desarrollo del estudio de las humanidades, particularmente en los primeros colegios de la sociedad de Jesús, y antes que los jesuitas, en ciertos colegios protestantes, sobre todo en el de Estrasburgo, luminosamente dirigido por el célebre Sturm (1537-1589). Viene en seguida la renovación de la enseñanza superior, marcada sobre todo por la fundación del Colegio de Francia (1530) y por las brillantes lecciones de Ramus. Por último, es el progreso, y casi deberíamos decir el nacimiento de la enseñanza primaria, con las tentativas de los reformadores protestantes y especialmente de Lutero.

Sin embargo, el pensamiento pedagógico es aún superior á la acción; las teorías se adelantan con mucho á las aplicaciones y casi son las únicas que merecen darse á luz.

Erasmo (1467-1536). — Por sus numerosos escritos, traducciones, gramáticas, diccionarios y composiciones personales, Erasmo difundió en torno suyo y comunicó en sus contemporáneos su afición apasionada á las letras clásicas. Sin obrar directamente sobre la educación, puesto que casi nada enseñó, alentó con su ejemplo, con su activa propaganda, el estudio de los antiguos. El erudito que decía: «Cuando tenga dinero, compraré antes libros griegos y luego vestidos,» merece colocarse en primer término, entre los creadores de la enseñanza secundaria.

Educación de Erasmo: los Jerónimos. —

Erasmo fué educado por frailes, como lo fué Voltaire por jesuitas: lo cual no arrebató á esos grandes espíritus, nada de su carácter independiente ni de su verbosidad satírica. Á la edad de doce años, entraba Erasmo al colegio de Deventer, en Holanda, dirigido por los Jerónimos ó *hermanos de la vida común*. Fundada en 1340 por Gerardo Groot, la asociación de los Jeronimitas se proponía, entre otras ocupaciones, la instrucción de los niños. Muy místicos y muy ascéticos en sus comienzos, los discípulos de Gerardo Groot se limitaban á enseñar la Biblia, la lectura y la escritura, y proscribían, como inútiles para la piedad, las letras y las ciencias. Pero en el siglo XV, bajo la influencia de Juan de Wessel y de Rodolfo Agrícola, los Jerónimos se transformaron y fueron los precursores del Renacimiento, los promotores de la alianza de las letras profanas con el cristianismo. «Se puede, decía Juan de Wessel, leer Ovidio una vez. Deben leerse con más atención Virgilio, Horacio y Terencio.» Horacio y Terencio fueron precisamente los autores favoritos de Erasmo, que aprendió sus obras de memoria, en Deventer. Agrícola, de quien Erasmo no habla más que con entusiasmo, fué también el celoso propagandista de las obras maestras de la antigüedad, á la vez que el crítico severo de las costumbres pedagógicas de una época en que la escuela se parecía demasiado á una cárcel.

«Si alguna cosa hay, decía, que tenga un nombre contradictorio, es la escuela. Los griegos la llamaron *σχολή*, que quiere decir *placer, recreo*, y los latinos *ludus*, es decir, *juego*; y nada tan lejos del recreo y del juego como la escuela. Aristófanes la llamó *φροντιστήριον*, ó lo que es lo mismo *lugar de pena, de tormento*, y este es, sin duda, el título que más le conviene.»

Los primeros profesores de Erasmo fueron, pues, hombres ilustrados que á pesar de su condición monástica, conocían y amaban la antigüedad; pero, á decir verdad, Erasmo fué su propio maestro. Por un esfuerzo personal, colocóse en la escuela de los antiguos y estudió toda su vida, ya

como beca del colegio de Montaigu, en París, ya como preceptor de ricos gentileshombres, siempre afanoso de ciencia, recorriendo la Europa entera para buscar en todas partes nuevas ocasiones de instruirse.

Obras pedagógicas de Erasmo. — La mayor parte de las obras de Erasmo se refieren á la instrucción. Unas, casi son libros de clase, tratados elementales de pedagogía práctica; verbigracia sus libros *sobre la manera de escribir las cartas, sobre la civilidad de las costumbres pueriles*, etc. Citemos también sus *Adagios*, vasto repertorio de proverbios, de sentencias tomadas de la antigüedad y sus *Coloquios*, colección de diálogos para uso de los jóvenes, aunque en ellos trata el autor de muchas cosas de que no debe oír hablar un colegial. Otra es la categoría en que deben colocarse las obras de carácter más teórico, en donde Erasmo expone sus ideas sobre la educación. En su opúsculo *Método de los estudios (de Ratione studii)*, busca las reglas de la instrucción literaria, del estudio de la gramática, del cultivo de la memoria, de la explicación de los autores griegos y latinos. Otro tratado titulado *De la primera educación liberal de los niños (De pueris statim ac liberaliter instituendis)* es más importante aún y abraza el conjunto de la educación. En él, estudia Erasmo el carácter del niño, la cuestión de saber si pueden aprovecharse los primeros años y los cuidados que hay que consagrar á la infancia; recomienda los métodos atractivos y condena vivamente la disciplina bárbara que reinaba en las escuelas de su época.

La civilidad pueril. — Erasmo fué uno de los primeros pedagogos que comprendieron la importancia de la cortesía. En un siglo grosero aún, en que hasta las clases cultas toleraban usos que hoy repudiaría el gañán más ignorante, era conveniente llamar la atención acerca de la compostura exterior y de los deberes de cortesía. Erasmo sabía perfectamente que la urbanidad tiene su lado moral, que no es resultado de pura convención y que procede de las disposiciones íntimas de un alma bien guiada, y le asigna, por tanto, un lugar importante en la educación:

« El deber de instruir á la juventud, dice, contiene varias partes entre las cuales la primera y también la principal es que se instruya en la piedad el tierno espíritu del niño; la segunda, que ame y aprenda las artes liberales; la tercera que sea educado en los conocimientos de la vida civil; la cuarta que desde sus primeros años, se acostumbre á la civilidad moral. »

Por lo demás, no debe extrañarse que la urbanidad de Erasmo sea todavía imperfecta, ya demasiado fácil, ya demasiado exigente y cándida siempre. « Es cosa religiosa, dice, saludar al que estornuda. — Es cosa moralmente poco conveniente, cuando se bebe, echar la cabeza atrás, como hacen las cigüeñas, para que no quede nada en el vaso. — Si se deja caer pan al suelo, se besará después de haberlo levantado. » Por otra parte, Erasmo parece admitir el sonarse con los dedos aunque prohíbe que se haga uso de la gorra ó del vestido, como pañuelo. Pide que se lave uno la cara por la mañana con agua limpia; « pero, agrega, hacerlo de nuevo otra vez es cosa que carece de sentido. »

Educación de los niños. — Á semejanza de Quintiliano, en quien se inspira á menudo, Erasmo no se desdén de entrar en la escuela primaria y de reglamentar los primeros ejercicios de la cultura intelectual. En muchos puntos, el pensamiento del erudito del siglo XVI no es más que un eco de la *Institución oratoria* ó de los ensayos pedagógicos de Plutarco, y merecen citarse algunas máximas:

« Aprendemos con gusto cuanto nos enseñan aquellos que amamos... » — « Los mismos padres no pueden educar bien á sus hijos si sólo se hacen temer de ellos. » — « Niños hay á quienes se mataría antes que corregirlos por los golpes: con la dulzura y los consejos cariñosos se hace de ellos cuanto se quiere. » — « Los niños aprenderán á hablar su lengua, sin ninguna fatiga, por el uso y la práctica. » — « El aprendizaje de la lectura y la escritura es algo fastidioso: el maestro atenuará ingeniosamente el fastidio empleando un método atractivo. » — « Los antiguos modelaban en forma de letras las golosinas que gustan á los niños y así los obligaban, hasta cierto punto, á tragar el alfabeto. » — « Tratándose de preceptos de gramática, hay que

limitarse al principio á lo que sea más sencillo. » — « Así como el cuerpo se alimenta en la infancia con dosis pequeñas distribuidas por intervalos, así debe alimentarse el espíritu del niño con conocimientos apropiados á su debilidad y presentados poco á poco. »

De las anteriores citas se desprende una pedagogía benévola y amable, llena de ternura para los niños. Erasmo reclama para ellos la leche y las caricias de la madre; la familiaridad y la bondad del padre; la limpieza y aun la elegancia de la escuela y por último, la dulzura y la indulgencia del maestro.

Instrucción de las mujeres. — Los eruditos del Renacimiento no excluían á las mujeres, de toda participación en los tesoros literarios que para ellos mismos abría la Antigüedad recobrada. Erasmo las admite concediéndoles derechos iguales en esa participación.

En el *Coloquio del abate y de la mujer instruida*, Magdala reclama para sí el derecho de aprender latín « á fin de entre- tenerse todos los días con tantos autores tan elocuentes, tan instructivos, tan sabios, tan buenos consejeros. » En el libro del *Matrimonio cristiano*, Erasmo se burla de las jóvenes que sólo aprenden á hacer la reverencia, á tener las manos cruzadas, á morderse los labios cuando rien y á no comer y beber sino lo menos posible en las comidas en común, después de haberlo hecho ampliamente en lo particular. Más ambicioso para la mujer, recomiéndale Erasmo todos los estudios que le permitan educar por sí misma á su hijo y asociarse á la vida intelectual de su marido.

Vives, contemporáneo de Erasmo (1492-1540) y pedagogo español, expresaba en sus libros ideas, análogas sobre la educación de las mujeres, recomendando á las jóvenes la lectura de Platón y de Séneca.

En resumen, la pedagogía de Erasmo no carece de valor; pero con él, la educación corría el riesgo de no ser siempre más que griega y latina. Humanista antes que todo, sólo concedía una parte insignificante á las ciencias y á la historia que, según decía, basta hojear; y, lo que le pinta al natural, recomendaba el estudio de las ciencias físicas sobre

todo por la razón de que el escritor hallará en el conocimiento de la naturaleza abundante fuente de metáforas, de figuras y de comparaciones.

Rabelais (1483-1553). — Muy distinto es el espíritu de Rabelais que bajo forma caprichosa y original, bosquejó un sistema completo de educación. Algunas páginas graves y serias, diseminadas entre las épicas travesuras de su obra burlesca, le dan derecho de figurar en primer término entre las personas que reformaron el arte de disciplinar y de desarrollar las almas humanas (1).

La pedagogía de Rabelais es la primera aparición de lo que puede llamarse el *realismo* en la instrucción, por oposición al *formalismo* escolástico. El autor de *Gargantúa* dirige el espíritu del joven hacia objetos verdaderamente dignos de ocuparlo; entrevé el porvenir que espera á la educación científica, al estudio de la naturaleza, y convida al espíritu, no á las sutilezas laboriosas, á los complicados artificios que la escolástica había puesto de moda, sino á rudos esfuerzos, á una vasta expansión de la naturaleza humana.

Crítica de la educación antigua: Gargantúa y Eudemón. — El talento satírico de Rabelais halló, en las costumbres del siglo XVI, mil ocasiones de esparcimiento y su libro puede considerarse como una colección de pam-fletos. Pero nada persiguió con tantos sarcasmos, como la educación de aquella época.

Gargantúa, al principio, se educa según los métodos escolásticos; trabaja con ardor durante veinte años; aprende tan bien los libros en que estudia que es capaz de recitarlos de memoria desde el principio hasta el fin « y sin embargo, su padre vió que en nada le aprovechaban, y, lo que era peor aún, que lo volvían loco, necio, soñador y atontado. »

Á esa disciplina, ininteligente y artificial, que recarga la memoria; que retiene durante largos años al discípulo sobre libros insípidos; que hace perder al espíritu toda su iniciativa; que lo embrutece en vez de elevarlo, Rabelais opone la

(1) Véanse sobre todo los siguientes capítulos: Libro I, cap. XIV, XV, XX, XXII, XXIV; libro II, cap. V, VI, VII, VIII.

educación natural, que recurre á la experiencia y los hechos; que forma al joven no sólo para discusiones de escuela sino para la vida real, para las conversaciones mundanas; y que enriquece, en fin, la inteligencia y adorna la memoria sin sofocar las gracias nativas y la libertad del espíritu.

Eudemón, que en la obra de Rabelais representa al discípulo de los métodos nuevos, sabe pensar con justicia y hablar con facilidad; preséntase sin audacia pero con confianza. Cuando se le pone frente á Gargantúa, vuélvese hacia él, « la gorra en la mano, franco el rostro, encendidos los labios, la mirada tranquila, y con juvenil modestia » lo cumplimenta elegante y graciosamente. Á cuanto le dice Eudemón de amable, Gargantúa no halla qué contestar: « Todo lo que hizo fué echarse á llorar como un becerro, y se escondía la cara con su gorra y no se le pudo sacar una palabra. »

Rabelais personificó ingeniosamente en esos dos colegas tan distintos, dos métodos contrarios de educación: el que por ejercicios mecánicos de memoria, entumece y embota, y el que dejando mayor libertad, forma inteligencias vivas, caracteres francos y abiertos.

Nueva educación. — Veamos ahora detalladamente cómo concibe Rabelais esa nueva educación. Después de hacer resaltar los defectos adquiridos por Gargantúa en la escuela de sus primeros maestros, confíalo á un preceptor, á Ponócrates, encargado de corregirlo y cambiarlo, guiándole según sus propios principios.

Ponócrates procede primero con lentitud; considera que « la naturaleza no resiste sin gran violencia los cambios repentinos; estudia y observa á su discípulo, pues quiere juzgar sus disposiciones naturales y luego pone manos á la obra, emprendiendo una modificación general del carácter y del espíritu de Gargantúa, dirigiendo á la vez su educación física, su educación intelectual y su educación moral.

Educación física. — La higiene y la gimnasia, la limpieza que conserva el cuerpo y los ejercicios que lo fortalecen; esas dos partes esenciales de la educación física preocupan igualmente á Rabelais. Erasmo pensaba que á

nada conduce el lavarse más de una vez al día. Gargantúa, por el contrario, después de sus comidas, baña sus manos y sus ojos en agua fresca. Rabelais no olvida que ha sido médico y no omite el menor detalle relativo á los cuidados del cuerpo, ni aun los más repugnantes. Ya no está en época de creer, como los místicos de la Edad Media, que es lícito alojar la ciencia en un cuerpo grasiento y que una casa sucia ó descuidada no sienta mal á las almas virtuosas. Los primeros preceptores de Gargantúa decían que bastaba peinarse « con los cuatro dedos y el pulgar, y que peinarse, lavarse y limpiarse de otro modo, era perder el tiempo en este mundo. » Con Panócrates, reforma Gargantúa sus costumbres y procura parecerse á Eudemón, que « estaba tan cuidado, tan limpio y era tan honesto en su porte que más bien parecía un angelito que un hombre. »

Rabelais concede igual importancia á la gimnasia, al paseo, y á la vida activa y al aire libre. No deja que Gargantúa palidezca y se consuma sobre los libros. Después del estudio, llévale á jugar y la pelota y otros ejercicios suceden á la lectura: « También se ejercitaba el cuerpo, como había ejercitado antes su alma. » Asimismo, después del estudio de la tarde hasta la hora de cenar, Gargantúa dedica todo su tiempo á ejercicios corporales. Equitación, lucha, natación, toda clase de juegos físicos, la gimnasia bajo todas sus formas, nada hay que Gargantúa deje de hacer para desentumecer sus miembros y fortalecer sus músculos. Aquí, como en otras partes, Rabelais traspasa los límites y busca de propósito la exageración para dar á entender mejor su pensamiento. Necesitaríanse días que tuvieran varias veces veinticuatro horas para que un hombre real pudiera hacer cuanto el autor de Gargantúa exige á su gigante. Aquello es una verdadera orgía de gimnasia, que da al cuerpo colosal de su héroe, como desquite del prolongado ascetismo de la Edad Media; pero no olvidemos que en ésta, como en las demás partes de la obra de Rabelais, la ficción se mezcla sin cesar con la realidad. Rabelais escribe para gigantes á los que es natural pedir esfuerzos gigantescos; y á fin de obtener la

idea exacta del autor es preciso reducir á proporciones humanas sus fantásticas exageraciones.

Educación intelectual. — Tanto para el espíritu como para el cuerpo, quiere Rabelais prodigios de actividad. Gargantúa se levanta á las cuatro de la mañana y la mayor parte de su largo día está ocupada por el estudio. Á las perezosas contemplaciones de la Edad Media, Rabelais sustituye el esfuerzo incesante, la acción intensa del espíritu. Gargantúa estudia primero las lenguas antiguas y antes que ninguna otra, el griego, que Rabelais levanta del descrédito en que había caído durante la Edad Media, como lo probaba el adagio vulgar : « *Græcum est, non legitur.* »

« Ahora están restituidas todas las disciplinas, instauradas las lenguas griega (sin la cual es vergonzoso que se diga sabia una persona) hebrea, caldea y latina : están en uso las impresiones tan elegantes y correctas que se han inventado en mi tiempo, así como, en sentido contrario, la artillería, creada por sujeción diabólica. El mundo entero está lleno de sabios, de preceptores muy doctos, de amplísimas librerías, y soy de opinión que ni en los tiempos de Platón, ni de Cicerón, ni de Papiniano, había tal comodidad de estudio como la que tenemos ahora. »

Rabelais, pues, como todos sus contemporáneos, es un entusiasta por las letras clásicas; pero distínguese de ellos por un gusto muy pronunciado á las ciencias y en particular, á las ciencias de la naturaleza.

Las ciencias físicas y naturales. — La Edad Media había descuidado completamente el estudio de la naturaleza. El arte de observar era ignorado de aquellos dialécticos sutiles que no querían conocer el mundo físico más que á través de las teorías de Aristóteles ó de los dogmas de los libros santos; que no concedían ninguna importancia al estudio del universo material, morada pasajera y despreciable de las almas inmortales, y que además se vanagloriaban de descubrir con sus silogismos cuanto necesitaban saber. Rabelais es sin duda, el primero, en fecha, de esa gran escuela de pedagogía que coloca las ciencias en primera línea entre los estudios dignos del hombre.

Nada sabía del mundo el colegial de la Edad Media. Gargantúa exige á su hijo que lo conozca bajo todos sus aspectos :

« En cuanto al conocimiento de los productos de la naturaleza, escribe á Pantagruel, quiero que te consagres á él curiosamente ; que no quede mar, ni río, ni fuente, cuyos peces no conozcas : todos los pájaros del aire, todos los árboles, arbustos y frutas de los bosques ; todas las hierbas de la tierra, todos los metales ocultos en el seno de los abismos, las pedrerías de oriente y mediodía ; séate todo conocido... Por frecuentes anatomías adquiere el conocimiento perfecto del otro mundo que es el hombre... En suma, que vea yo en ti un pozo de ciencia. »

Como se ve, no se omite nada de lo que constituye la ciencia del universo ó el conocimiento del hombre.

Notemos también que Rabelais quiere, no sólo que su discípulo conozca, sino que ame y sienta la naturaleza. Recomienda á los colegiales que vayan á leer las *Geórgicas* de Virgilio en los prados y los bosques y precursor de Rousseau en ese punto como en algunos otros, cree que es ventajoso para la salud del alma el refrescarse la imaginación y descansar el espíritu con el espectáculo de las bellezas de la naturaleza :

« Para imprimir en Gargantúa esa vehemente intención de los espíritus, Ponócrates escogía una vez al mes, algún día muy claro y sereno, y desde por la mañana salían de la ciudad y se dirigían á Gentilly, ó á Boloigne, ó á Montrouge, ó al puente Charanton, ó á Vanves, ó á Saint Clou. Y allí pasaban todo el día jugando, cantando, bailando, solazándose en algún hermoso prado, buscando nidos, cogiendo perdicés, pescando ranas y cangrejos..... »

Lecciones de cosas. — En el plan de estudios que imagina Rabelais, el espíritu del alumno está siempre en actividad, aun durante las comidas. Allí, la instrucción se hace en las conversaciones : la plática versa sobre los alimentos, sobre los objetos que llaman la atención de Gargantúa, sobre la naturaleza y las propiedades del agua, del

pan, del vino y de la sal. Todo objeto sensible se convierte en asunto de preguntas y explicaciones. Gargantúa pasea á menudo por los campos y estudia la botánica « pasando por algunos prados ú otros lugares cubiertos de hierbas, considerando los árboles y las plantas, clasificándolos según los libros de los antiguos que escribieron acerca de ellos... y volviendo á casa cargado de ejemplares. » Pocas lecciones didácticas : una enseñanza intuitiva dada en presencia de las cosas mismas, tal es ya el método de Rabelais. Con igual idea manda á su alumno á visitar los almacenes de los joyeros, las fundiciones, los gabinetes de alquimia, los talleres de toda especie : verdaderos paseos científicos análogos á los que hoy se practican. Rabelais quiere formar un hombre completo, iniciado en el arte, en la industria y capaz, á la vez, como el *Emilio* de Rousseau, de entregarse á un trabajo manual. Cuando el tiempo está lluvioso y es imposible el paseo, Gargantúa emplea su tiempo en cortar y aserrar madera en la granja.

Métodos atractivos. — Por reacción contra la fastidiosa rutina de la Edad Media, Rabelais querría que su discípulo estudiara jugando y que aprendiese aún las matemáticas « por distracción y recreo. » Manejando barajas es como se instruye Gargantúa en mil « invenciones nuevas que se relacionan con la ciencia de los números » y lo mismo sucede tratándose de la geometría y de la astronomía. Las artes recreativas, y sobre todo la esgrima, merecen también cuidadoso estudio. Gargantúa es un hombre monstruoso que hay que desarrollar en todos sentidos ; para él, no son extrañas las bellas artes, música, pintura y escultura, y el héroe de Rabelais más que al hombre individual, representa al ser colectivo que personifica la sociedad entera, con toda la variedad de sus aspiraciones nuevas, con toda la intensidad de sus múltiples necesidades. Mientras la Edad Media dejaba de propósito en la inacción ciertas tendencias naturales, Rabelais las provoca, verdad es que sin elección y sin discernimiento, con toda la fogosidad de una imaginación emancipada.

Educación religiosa. — Tanto para la educación

religiosa como para todo lo demás, Rabelais es enemigo de la educación simplemente exterior y de pura forma. Búrlase de su Gargantúa que antes de su regeneración intelectual, cuando está todavía en la escuela de « sus preceptores sofistas » se dirige á la iglesia después de opiparo almuerzo « para oír veintiséis ó treinta misas. » Á esa devoción externa, á ese abuso de las prácticas superficiales, sustituye el sentimiento verdadero de la piedad, la lectura directa de los textos sagrados : « Y mientras vestían á Gargantúa, se le leía alguna página de la divina Escritura (1). » Es más que eso todavía : es la adoración íntima y personal « del gran conformador del universo » excitada por el estudio de las obras de Dios. Apenas levantados, Gargantúa y su maestro Ponócrates consideran el estado del cielo y admiran la bóveda celeste. Por la noche, entréganse á la misma contemplación y tanto después de las comidas como antes de dormirse, Gargantúa eleva sus oraciones á Dios para adorarle, para confirmar su fé, para glorificarle de su bondad inmensa y para darle gracias por todo el tiempo pasado y encomendarse á él para lo futuro. La inspiración religiosa de Rabelais procede á la vez del sentimiento que provocó la Reforma protestante á la que poco faltó para que él se adhiriese también, y de tendencias más modernas aún, como verbigracia las que animan la filosofía deista de J.-J. Rousseau.

Educación moral. — Los que sólo conozcan á Rabelais de reputación ó por algunas de sus innumerables ocurrencias picantes, se asombrarán quizás de que el jovial autor pueda pasar por maestro de moral. Sin embargo, imposible es desconocer la sincera y elevada inspiración de pasajes como el siguiente :

« Porque según dice el sabio Salomón, sapiencia no entra en alma malévola y ciencia sin conciencia no es más que ruina del alma, y te

(1) Rabelais recomienda el estudio del hebreo á fin de que se puedan conocer los libros sagrados en su forma original. En alguna parte dijo : « Mucho más me gusta oír el Evangelio que oír la vida de Santa Margarita ó alguna otra mojigatería. »

conviene servir, amar y temer á Dios, y poner en él todos tus pensamientos, toda tu esperanza... Mira como sospechosos los abusos del mundo. No des tu corazón á la vanidad; porque esta vida es transitoria, pero la palabra de Dios queda eternamente. Sé servicial con todos tus prójimos y ámalos como á ti mismo. Respeta á tus preceptores, huye de la compañía de aquellos á quienes no quieras parecerte y no recibas en vano las gracias que Dios te ha dado. Y cuando comprendas que tienes todo el saber adquirido así, vuelve á mi lado para que te vea y te dé mi bendición antes de morir. »

Montaigne (1533-1592) y Rabelais. — Entre Erasmo, el humanista erudito, enamorado exclusivamente de las bellas letras, y Rabelais, el novador audaz, que ensancha hasta donde es posible los límites del espíritu y hace entrar toda la enciclopedia del saber humano en el cerebro de su alumno, á riesgo de hacerlo estallar, Montaigne ocupa un lugar intermedio, por sus tendencias circunspectas y mesuradas, por su pedagogía discreta, moderada y enemiga de todo exceso. No parecía sino que Rabelais quisiera desarrollar igualmente todas las facultades y colocar á igual altura todos los estudios, letras y ciencias. Montaigne pide la selección; entre las diversas facultades, procura sobre todo formar el juicio y entre los varios conocimientos recomienda de preferencia los que constituyen espíritus rectos y sensatos. Rabelais cansa el espíritu y el cuerpo: sueña en una instrucción exagerada en la que se profundizaran todas las ciencias. Montaigne pide solamente que « se saboree la primera costra de las ciencias »; que se toquen sin agotarlas, que se pase sobre ellas ligeramente, « á la francesa ». Para él, más vale una cabeza bien hecha que una muy llena, y se trata no de acumular, de amontonar conocimientos, sino de asimilar los que una inteligencia despierta puede digerir sin fatiga. En una palabra, mientras Rabelais se sienta, por decirlo así, al banquete de la ciencia, con una avidez que recuerda la glotonería de las comidas pantagruélicas, Montaigne es delicado gastrónomo que quiere solamente satisfacer con discreción un apetito moderado.

Educación personal de Montaigne. — Á menudo,

se vuelve uno pedagogo por recuerdo de la educación personal y esto fué lo que ocurrió á Montaigne. Su pedagogía es á la vez una imitación de los métodos que le aplicó un padre solícito y cuidadoso y una protesta contra los defectos y los vicios del colegio de Guyenne, al que entró á la edad de seis años.

La educación doméstica de Montaigne nos presenta el interesante espectáculo de un niño que crece libremente. « Mi alma, dice él mismo, fué educada con toda libertad y dulzura, sin rigor ni opresión. » Su padre, ingenioso en su ternura, lo despertaba todas las mañanas al sonido de instrumentos musicales, á fin de evitarle ese despertar brusco que dispone mal para el trabajo; y en todo, practicaba con él esa disciplina moderada, á la vez que firme, indulgente é igualmente extraña al consentimiento y á la dureza, que Montaigne llamaba *dulzura severa*. Otra particularidad de la educación de Montaigne es la de que aprendió el latín como se aprende la lengua materna. Su padre le había rodeado de criados y preceptores que no le hablaban más que en latín y de ello resultó que á la edad de seis años estaba tan adelantado en la lengua de Cicerón que los mejor latinistas de su época « temían acercársele ». En cambio, entendía tanto de francés como de árabe. Indudablemente, el padre de Montaigne anduvo descaminado, pero de esta experiencia, Montaigne obtuvo, á lo menos, una idea justa: la de que los métodos seguidos comunmente para el estudio de las lenguas muertas son demasiado lentos y mecánicos; que se abusa en ellos de las reglas y que no se concede al uso toda la importancia que merece: « El griego y el latín son una gran adquisición, dice, pero se compra demasiado cara. »

En el colegio de Guyenne donde pasó siete años, Montaigne aprendió á detestar los castigos corporales y el régimen severo de los internados de su época:

«... En lugar de atraer á los niños al estudio, no se les presenta, en verdad, más que horrores y crueldades. Evitad la violencia y la fuerza; en mi juicio, nada hay que bastardee y aturda tanto á una naturaleza bien nacida... Esa policía de la mayor parte de nuestros

colegios me ha disgustado siempre... Es una verdadera jaula de juventud cautiva. Acercaos á ella y no oiréis más que gritos de niños martirizados y de maestros ebrios de cólera. ¡Qué manera de despertar en esas almas tiernas y tímidas, el gusto por su lección, llevándolas á ella con el látigo en la mano! ¡Inicua y perniciosa forma! ¡Cuánto mejor no estarían sus clases cubiertas de hojas y de flores que de pedazos de varas ensangrentadas! Yo pondría en ellas la Alegría, el Placer y Flora y las Gracias... ¡Allí donde estuviera su provecho que se hallara también su distracción! »

Importancia de una educación general, no especial. — Si en varios capítulos de sus *Ensayos* (1) trató Montaigne algunas cuestiones de pedagogía, no se debió tan sólo al recuerdo de sus propios años de aprendizaje, sino también á que como filósofo cree que « la mayor dificultad é importancia de la humana ciencia parece estar en aquellas partes que tratan del alimento y de la instrucción de los niños. »

El considera la educación como el arte de formar hombres, no especialistas. Así lo explica de una manera original y bajo forma de anécdota :

« Yendo un día á Orleáns, encontré en la llanura, aquende Cléry, á dos regentes que venían á Burdeos, próximamente á cincuenta pasos uno de otro : más lejos y detrás de ellos, vi una comitiva con su señor al frente, que era el finado conde de la Rochefoucault. Uno de mis criados preguntó al primero de los regentes quién era aquel gentilhombre que tras él venía ; y el regente, que no había visto el tren que le seguía y pensó que le hablaban de su compañero, contestó amablemente : « No es un gentilhombre, sino un gramático y yo soy un lógico. » Y como lo que nosotros queremos es formar un gentilhombre y no un gramático ó lógico, dejémosles que sigan su camino : nos esperan en otra parte. »

Cierto es que Montaigne dice gentilhombre y no hombre simplemente ; pero, en el fondo, su pensamiento es ya el

(1) Véase sobre todo el Capítulo XXIV del Libro I^o, de la *Pedantería* ; el Cap. XXV del mismo libro : de la *Institución de los niños* ; el Cap. VII del Libro II : de la *ternura de los padres para con los hijos*.

mismo que el de Rousseau y de cuantos reclaman una educación general del alma humana.

Objeto de la instrucción. — Fácil es comprender, por esto, que las letras y los demás estudios no son para Montaigne más que el medio, el instrumento, y no el objeto, el fin de la instrucción.

El autor de los *Ensayos* no se deja vencer por la embriaguez literaria que en el siglo XVI se apoderó de algunos eruditos y convirtió el conocimiento de las letras antiguas en el ideal de la educación. Poco le importa que el alumno haya aprendido á escribir en latín ; lo que debe exigirsele es que se haya hecho mejor y más listo, que tenga el entendimiento más sano. « Si su alma no se ha mejorado, lo mismo me gustaría que hubiera pasado el tiempo en jugar á la pelota. »

Educación del juicio. — Montaigne expresó de cien maneras su pensamiento pedagógico que es el de la necesidad de formar el juicio. Sobre este punto deberían citarse páginas enteras :

« ... Á tener en cuenta cómo se nos instruye ahora, no es extraño que ni colegiales ni maestros lleguen á ser más hábiles, aunque se hagan más doctos. En verdad que los cuidados y gastos de nuestros padres sólo tienden á llenarnos la cabeza de ciencia : del juicio y de la virtud pocas noticias. Gritad á nuestro pueblo, de un transeunte : « ¡ Qué hombre tan sabio ! » y de otro : « ¡ Qué hombre tan bueno ! » y las miradas y el respeto se dirigirán al primero. Necesitábase un tercero que gritara : « ¡ Qué cabezas tan pesadas ! » Con gusto averiguamos si sabe griego ó latín, si escribe en verso ó en prosa ; pero lo principal, si se ha hecho mejor ó más juicioso, eso se queda atrás. Era preciso preguntar quién es mejor sabio, no quién es más sabio. »

« No trabajamos más que en llenar la memoria y dejamos vacíos el entendimiento y la conciencia. Á semejanza de los pájaros que van algunas veces en busca de grano y lo llevan en el pico, sin tocarlo, para darlo á sus polluelos, así nuestros pedantes van picoteando la ciencia en los libros y no la conservan más que en la punta de los labios, para echarla solamente al viento. »

Estudios recomendados. — El espíritu práctico y

utilitario de Montaigne le dicta su plan de estudios. Con él, ya no se trata de penetrar en las honduras de las ciencias, y los estudios desinteresados no son cuenta suya. Si Rabelais quiso desarrollar las facultades especulativas, Montaigne, por el contrario, se preocupó de las facultades prácticas. Todo lo subordina á la moral. Es necesario, por ejemplo, aprender la historia no tanto para conocer los hechos cuanto para apreciarlos. No hay que grabar en la memoria del niño « la fecha de la ruina de Cartago, sino más bien las costumbres de Anibal y de Scipión; ni en dónde murió Marcelo sino más bien porqué fué indigno de su deber que muriese allí. »

Asimismo en la filosofía, Montaigne no estima y recomienda el conocimiento general del hombre y de la naturaleza sino las partes morales y de utilidad práctica :

« Maravilla que en nuestro siglo las cosas estén á la altura en que se encuentran; que la filosofía sea, hasta para las gentes de entendimiento, un nombre vano y fantástico que por opinión y por efecto carece de uso y de precio. Creo que la causa de esto son los ergotismos que se han apoderado del terreno..... »

«... La filosofía es lo que nos enseña á vivir. »

Medios pedagógicos. — Montaigne no es partidario de la educación puramente de libro y confía mucho menos en éste que en la experiencia, el trato de los hombres, la observación de las cosas y las sugerencias naturales del espíritu :

« Para aprender á juzgar y á hablar, todo lo que se ofrece á nuestra vista puede servirnos de libro : la malicia de un paje, la tontería de un lacayo, un dicho de sobremesa, son otros tantos asuntos nuevos..... »

« El trato de los hombres y la visita á países extraños sirven esa causa admirablemente... para traer sobre todo los caracteres de esas naciones y sus maneras, y para frotar y limar nuestro cerebro contra el de los demás. »

«... La lección se dará ya por conversaciones, ya por libro..... »

«... El niño sondeará los alcances de todos : del boyero, del alba-

níl, del transeunte. Hágasele adquirir honesta curiosidad hacia todas las cosas : verá cuanto haya de singular en torno suyo ; un edificio, una fuente, un hombre, el lugar de un combate antiguo, el pasaje de César ó de Carlomagno... »

Las cosas deben preceder á las palabras y en este punto Montaigne se adelanta á Comenio, á Rousseau y á todos los pedagogos modernos.

« Que nuestro discípulo esté bien provisto de cosas : ya vendrán después las palabras de sobra. »

« El mundo no es más que palabrería y nunca he visto hombre que no diga demasiado pronto más de lo que debiera. Sin embargo, en eso se gasta la mitad de nuestra vida y nos tienen cuatro ó cinco años oyendo las palabras, etc..... »

« No quiero decir con esto que no sea cosa hermosa y buena el hablar bien, pero no tan buena como se asegura, y me desconsuela el ver que en eso se emplea toda nuestra vida. »

Cómo debe leerse. — Montaigne ha criticado enérgicamente el abuso de los libros :

« No quiero que se encarcele á este niño, ni corromper su espíritu á semejanza de los demás, sometiéndole á la pena y al trabajo durante catorce ó quince horas diarias como un mozo de cordel ; ni me parece conveniente que cuando por alguna complexión solitaria y melancólica se le viera entregado con aplicación demasiado indiscreta al estudio de los libros, se le alentara en ella : esto los hace ineptos para la conversación civil y los distrae de ocupaciones más provechosas. »

Pero á la vez que desapueba el exceso en la lectura, define admirablemente de qué manera conviene leer. Sobre todo, dice, hay que asimilar y apropiarse lo que se lee. Aseméjese el trabajo del lector al de las abejas que liban aquí y allá los jugos de las flores y los convierten en miel que ya no es ni mejorana ni tomillo ; ó en otros términos, léase con reflexión, con espíritu de crítica y dominando por el juicio personal los pensamientos del autor, sin dejarse nunca esclavizar por ellos incondicionalmente.

Defectos de Montaigne. — El mayor defecto de Montaigne consiste, fuerza es decirlo, en que carece un poco de corazón. Ligeramente egoísta y epicúreo, sólo ha celebrado la virtud fácil á la que se llega « por umbrosas sendas, floridas y perfumadas ». ¿Acaso practicó él alguna vez los deberes penosos y que exigen esfuerzo? Para querer á los niños espera á que sean amables, y mientras son pequeños, los desprecia y los aleja de él.

« No puedo comprender esa pasión de los que abrazan á los niños que apenas acaban de nacer, que no tienen ni movimiento en el alma ni forma reconocida en el cuerpo, por los que puedan hacerse amables; y nunca he consentido de buen grado en que se les críe cerca de mí ». (1) — « No toméis nunca y no deis tampoco á vuestras mujeres el encargo de criar á vuestros hijos! »

Montaigne unió el ejemplo al precepto, y en alguna parte dice: « Todos mis hijos mueren en brazos de sus nodrizas. » Llega hasta decir que un hombre de letras debe preferir sus escritos á sus hijos: « Los partos de nuestro espíritu son más nuestros (2). »

Insuficiencia de las miras de Montaigne sobre la instrucción de las mujeres. — Otro defecto del espíritu de Montaigne es que su exceso de moderación y mesura lo limita demasiado. No le pidamos miras muy altas sobre el destino humano, pues lo concibe de un modo algo mezquino. Esta ausencia de concepciones amplias se manifiesta sobre todo en sus reflexiones acerca de la educación femenina. Montaigne es de aquellos que por falsa galantería quieren mantener á la mujer en la ignorancia, so pretexto de que la instrucción sería perjudicial para sus gracias naturales. Les prohíbe aun el estudio de la retórica, porque, según dice, sería « ocultar sus bellezas bajo bellezas extrañas. » Las mujeres deben conformarse con las ventajas que les da su sexo. Con la ciencia que naturalmente poseen,

(1) *Ensayos*, lib. II, cap. VIII.

(2) *Ensayos*, lib. III, cap. XIII.

mandan como quieren y regentean regentes y escuelas. Sin embargo, hace algunas concesiones, pero hay en ellas aún más desprecio que en sus prohibiciones:

« Si no obstante, las disgustara el ceder en todo y quisieran por curiosidad, tener parte en los libros, la poesía es una distracción propia de sus necesidades: es un arte agradable y sutil, locuaz, de puro placer y de puro aparato como ellas. »

Citemos todavía los siguientes pasajes (1):

« Y ni nosotros ni la teología exijamos mucha ciencia á las mujeres..... »

« ... Como le hablaran á Francisco, duque de Bretaña é hijo de Juan V., de su matrimonio con Isabel, hija de Escocia y agregaran que había sido educada sencillamente y sin ninguna instrucción en las letras, él contestó: « que era un motivo más para amarla y que una mujer era bastante sabia cuando sabía distinguir entre la camisa y el jubón de su marido. »

« ... Cuando las veo dedicadas á la retórica, á la jurisprudencia, á la lógica y á otras materias tan vanas é inútiles para sus necesidades, entro en temores de que los hombres que las aconsejan así, lo hagan para poder regentearlas con tal pretexto (2). »

No se puede ya manifestar más desprecio para la mujer. Montaigne llega hasta negarle ciertas cualidades y, hablando de su hija adoptiva, la Srita. de Gournay, escápansele estas palabras: « La perfección de la muy santa amistad en donde no leemos que su sexo ha podido elevarse todavía..... »

Sea lo que fuera y á pesar de sus inmensos vacíos, la pedagogía de Montaigne es una pedagogía razonada de la que siempre merecerán ser admiradas algunas partes. Los jansenistas, Locke y Rousseau, en distintos grados, se inspirarán en Montaigne. Ciertamente es que en su época apenas fueron recogidas sus ideas por su discípulo Charron, que en el

(1) *Ensayos*, lib. III, cap. III.

libro de *la Sabiduría* no hizo más que distribuir en orden metódico los pensamientos diseminados en los *Ensayos*; pero si no tuvo influencia en su siglo, Montaigne sigue siendo al menos, después de trescientos años, un guía seguro en materia de educación intelectual.

LECCIÓN VI

ORÍGENES PROTESTANTES DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA. LUTERO, COMENIO.

Orígenes de la enseñanza primaria. — Espíritu de la reforma protestante. — Calvino, Melanctón, Zwingli. — Lutero (1483-1546). Llamamiento dirigido á los magistrados y senadores de Alemania. — Doble utilidad de la instrucción. — Necesidad de una instrucción pública. — Crítica de las escuelas de la época. — Organización de las nuevas escuelas. — Programa de estudios. — Progreso de los métodos. — Los Estados generales de Orléans (1560). — Ratich — (1571-1635). — Comenio (1592-1671) Su carácter. — Inspiración baconiana. — Vida de Comenio. — Sus obras principales. — División de la instrucción en cuatro grados. — Iniciación elemental en todos los estudios. — La escuela popular. — Condiciones de la escuela. — Intuiciones sensibles. — Simplificación de los estudios gramaticales. — Principios pedagógicos de Comenio.

Orígenes de la enseñanza primaria. — Con La Salle y la fundación del Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, saluda el historiador de la pedagogía los orígenes católicos de la enseñanza primaria; en los decretos y leyes de la Revolución francesa, sus orígenes laicos y filosóficos; pero á los reformadores protestantes, á Lutero desde el siglo xvi y á Comenio en el siglo xvii, es á quienes corresponde el honor de haber sido los primeros en organizar escuelas populares. En sus principios, la enseñanza primaria es producto protestante y la Reforma fué su cuna.

Espíritu de la reforma protestante. — El desarrollo de la instrucción primaria era la consecuencia lógica de los principios fundamentales de la reforma protestante;

y como lo dijo M. Michel Bréal: « Al hacer al hombre responsable de su fé y al colocar en la Escritura Santa la fuente de esa fé, la Reforma contraía la obligación de dar á cada uno los medios de salvarse por la lectura y la inteligencia de la Biblia.... La necesidad de explicar y comentar el catecismo fué para los maestros una obligación de aprender á exponer una idea y á descomponerla en sus elementos. El estudio de la lengua materna y del canto, se unieron á la lectura de la Biblia (traducida al alemán por Lutero) y al servicio religioso. » La Reforma, pues, contenía en germen toda una revolución pedagógica; ponía al servicio de la instrucción el interés, asociaba el saber y la fé y he aquí porqué desde hace tres siglos las naciones protestantes van á la vanguardia de la humanidad, tratándose de instrucción primaria.

Calvino (1509-1564) Melancton, (1497-1560), Zwingli (1484-1532) — Falta mucho, sin embargo, para que todos los protestantes de la Reforma demostraran igual celo por la instrucción primaria. Calvino, absorbido por las luchas y las polémicas religiosas, sólo en los últimos años de su vida se ocupó en fundaciones escolares y aún entonces, el colegio que instaló en Ginebra en 1559 no era más que una escuela de latín. Melancton, llamado « el preceptor de la Alemania » trabajó más en pro de las escuelas superiores que de las populares. Fué ante todo un profesor de bellas letras y veía con tristeza la soledad que reinaba en torno suyo cuando en sus cátedras de la Universidad de Wittemberg explicaba las *Olintianas* de Demóstenes. Antes que Calvino y Melancton, el reformador suizo Zwingli se había ya ocupado en la enseñanza primaria en su librito: « *Sobre la manera de instruir y educar cristianamente á los jóvenes* (1524). » En él, recomendaba la historia natural, la aritmética y también los ejercicios de esgrima, con el objeto de formar tempranamente defensores de la patria.

Lutero (1483-1546). — Entre todos sus correligionarios, el reformador alemán Lutero, fué quien sirvió con más ardor la causa de la instrucción elemental. Con él, no sólo

se dirigió urgente llamamiento á las clases directoras para la fundación de escuelas del pueblo, sino que se mejoraron los métodos y se modificó el espíritu pedagógico según los principios del protestantismo. « La espontaneidad, se ha dicho no sin alguna exageración, el libre pensamiento y la libre investigación son el fondo del protestantismo: en donde reinó éste, desaparecieron el método de repetir y aprender de memoria y sin reflexión; el mecanismo, la sujeción á la autoridad, la parálisis de la inteligencia opresa por dogmáticas instrucciones y la ciencia puesta bajo tutela por las creencias de la Iglesia (1). »

Llamamiento á los magistrados y senadores de Alemania. — Desde 1524, Lutero protestaba ya enérgicamente, en un escrito especial dirigido á los poderes públicos de Alemania, contra el olvido en que se tenían los intereses de la instrucción. Lo característico de dicho llamamiento es que el gran reformador, á la vez que profesando que la Iglesia es la madre de la escuela, parece contar sobre todo en el brazo secular, en el poder laico, para realizar sus propósitos de instrucción universal. Cada ciudad, decía, eroga anualmente grandes gastos para construir sus caminos, para fortificar sus murallas, para comprar armas y equipar soldados: ¿por qué no había de gastar, pues, otro tanto en pagar uno ó dos maestros de escuela? « La prosperidad de una población no depende tan sólo de sus riquezas naturales, de la solidez de sus muros, de la elegancia de sus casas y de la abundancia de armas en sus arsenales: la salvación y la fuerza de una ciudad residen, sobre todo, en la buena educación que le da ciudadanos instruidos, juiciosos, honrados y bien criados. »

Doble utilidad de la instrucción. — Lo notable en Lutero, es que para predicar la instrucción no la considera solamente desde el punto de vista religioso. Después de recomendar las escuelas como instituciones auxiliares de la Iglesia, examina resueltamente la cuestión desde el punto de vista humano. « Aun cuando no hubiera, dice, ni alma,

(1) Dittes, *Obra citada*, pág. 127.

ni cielo, ni infierno, sería preciso tener escuelas para las cosas de este suelo como lo prueba la historia de los griegos y de los romanos. El mundo necesita de hombres y de mujeres instruidos, á fin de que los hombres puedan gobernar bien el país y las mujeres educar bien á sus hijos, cuidar á sus criados y dirigir su casa. »

Necesidad de la instrucción pública. — Acaso se objetará, dice Lutero, que para educar á los niños basta la casa doméstica y es inútil la escuela. « Á esto respondo : Demasiado se vé cómo son educados los niños que se quedan en su casa. » Y los pinta ignorantes y « estúpidos, » incapaces de decir algo, de dar un buen consejo y sin ninguna experiencia de la vida ; mientras que si se educaran en escuelas, por maestros y maestras que les enseñasen las lenguas, las artes y la historia, podrían en poco tiempo, recoger en sí mismos como en un espejo, la experiencia de cuanto se ha hecho desde los orígenes del mundo ; y de esa experiencia, añade, obtendrían la sabiduría que es necesaria para saberse conducir uno mismo y dar á los demás buenos consejos.

Crítica de las escuelas de la época. — Pero ya que se necesitan escuelas públicas ¿ no sería posible conformarse con las existentes ? Á esto responde Lutero, sea demostrando que los padres no se ocupan en mandar sus hijos á ellas, sea denunciando la nulidad de los resultados obtenidos por los que las frecuentan :

« Gentes hay, dice, que sirven á Dios con ejercicios muy extraños ; ayunan y se ponen vestidos toscos, pero pasan ciegamente cerca del servicio divino : no saben educar á los niños... Créeme, es mucho más necesario que hagas caso de tus hijos y cuides de educarlos, que de andar en busca de indulgencias, de visitar iglesias ó hacer votos... Todos los pueblos y especialmente los judíos, obligan á sus niños á que vayan á la escuela, con más cuidado que los cristianos. Por eso la cristiandad se encuentra en tan mal estado ; pues toda su fuerza y poder está en las generaciones jóvenes y si éstas se descuidan, sucederá con las Iglesias cristianas lo que sucede con un jardín que se descuidó durante la primavera... Diariamente nacen niños que crecen ; y por desgracia, nadie se preocupa de la pobre juventud,

nadie piensa en guiarla y se la deja caminar como quiere. ¿ No era de lamentarse el ver á un joven no estudiar en veinte años y acaso más, sino algo de mal latín, lo suficiente para hacerse sacerdote é ir á misa ? ; Y el que á esto llegaba ya podía considerarse feliz ! ; Bienaventurada la madre que engendró tal hijo ! Y toda la vida fué un pobre hombre iletrado. En todas partes hemos visto institutores y maestros que no sabían nada y que nada bueno ni conveniente podían enseñar ; desconocían hasta la manera de enseñar y de aprender... ¿ Acaso hasta ahora se ha aprendido en las altas escuelas y en los conventos, otra cosa que no sea la de convertirse en asnos ó en imbéciles ?..... »

Organización de las nuevas escuelas. — Lutero deduce, pues, la necesidad de organizar nuevas escuelas. Deja sus gastos á cargo de los poderes públicos ; demuestra á los padres la obligación moral de hacer instruir en ellas á sus hijos ; al deber de la conciencia añade la obligación civil, y se preocupa, por último, de asegurar el reclutamiento de maestros. « Puesto que el mayor mal es en todas partes, la falta de institutores, no se debe esperar á que ellos se presenten sino tomarnos el trabajo de educarlos y prepararlos. » Con tal fin, Lutero deja en la escuela por más tiempo á los discípulos aventajados ; les da profesores particulares y les abre bibliotecas. En su pensamiento, nunca separa á las institutrices de los institutores y exige escuelas tanto para las niñas como para los niños ; pero á fin de no poner en apuros á los padres y para no desviar á los niños de su trabajo práctico, sólo pide que se consagre poco tiempo al trabajo escolar :

« Decís : ¿ Acaso es posible pasar sin los hijos y educarlos como gentileshombres ? ¿ No es necesario que trabajen en su casa ? Respondo : No apruebo tampoco esas escuelas en que un niño estudiaba durante veinte ó treinta años sin aprender nada, Donato ó Alejandro. Ha surgido otro mundo que camina por modo muy distinto. Mi opinión es que los niños deben mandarse á la escuela una ó dos horas al día y que en casa debe enseñárseles un oficio aprovechando el tiempo restante. Es de desearse que esas dos ocupaciones marchen unidas. Además, los niños pierden, seguramente, dos veces más tiempo en jugar, en vagabundear y correr. Las jóvenes pueden por lo tanto, sin des-

cuidar las labores domésticas, consagrar también á la escuela, casi el mismo tiempo; que más lo pierden en dormir y en bailar demasiado. »

Programa de estudios. — Lutero coloca en primera línea la enseñanza de la religión: « ¿No sería racional que todo cristiano supiera el Evangelio á la edad de nueve ó diez años? »

En seguida, vienen los idiomas; pero no la lengua materna, como se podría esperar, sino las lenguas sabias: el latín, el griego y el hebreo. Lutero no se había despojado aún lo bastante del espíritu antiguo para comprender que la lengua popular debe ser la base de la enseñanza universal y dejó á Comenio la gloria de separar definitivamente la escuela primaria de la escuela latina. En cambio, dió excelentes consejos para el estudio de las lenguas que es preciso conocer, decía, más que en las reglas abstractas de su gramática, en su realidad concreta.

Lutero recomienda las matemáticas y también el estudio de la naturaleza; pero se inclina demasiado á la historia y á los historiadores, que son, dice, « las gentes más útiles y los mejores maestros, » á condición de que no alteren la verdad « ni oscurezcan la obra de Dios ».

De las artes liberales de la Edad Media, Lutero no hizo gran caso y decía, con razón, de la dialéctica, que no puede suplir el saber real y que es simplemente « un instrumento por el cual nos damos cuenta de lo que sabemos ».

En el reglamento pedagógico de Lutero no se olvidan los ejercicios corporales; pero el canto es, sobre todo, á lo que da gran importancia: « Es preciso que un maestro de escuela sepa cantar, y sin esto, ni siquiera lo miro. » — « La música, dice también, es una semidisciplina que hace más dulces y más indulgentes á los hombres. »

Progreso de los métodos. — Á la vez que ensancha el cuadro de los estudios, Lutero reforma el espíritu de los métodos. Quiere mayor libertad y más alegría en la escuela:

« Salomón, dice, es un maestro de escuela verdaderamente regio.

No prohíbe á la juventud que entre en el mundo y que sea alegre, como lo hacen los frailes. Tal como lo dijo Anselmo: « Un joven á quien se aleja del mundo se parece á un arbolillo que se quisiera hacer crecer en una maceta. » Los frailes han encarcelado á los jóvenes como pájaros en su jaula. Es peligroso aislar á la juventud y por el contrario, hay que permitir á los jóvenes que vean, oigan y aprendan toda clase de cosas, sin que dejen por ello de observar la disciplina y las reglas del honor. La alegría y el recreo son tan necesarios para los niños como el alimento y la bebida. Hasta ahora, las escuelas habían sido verdaderas prisiones é infiernos; el maestro de escuela, un tirano.... Un niño intimidado por los malos tratos es irresoluto en cuanto hace. El que ha temblado ante sus padres temblará toda su vida al oír el ruido de una hoja que arrastra el viento. »

Estas citas bastarán para hacer apreciar el espíritu amplio y liberal de Lutero y el alcance de su papel pedagógico. Nadie glorificó tanto como él la misión del institutor, de la cual decía que, unida á la predicación, es la obra más noble y más útil; « y en verdad, no sé, agregaba, cuál de esas dos profesiones debe pasar antes que la otra. »

No se crea, sin embargo, que Lutero ejerciera inmediatamente una influencia decisiva sobre las costumbres pedagógicas de su época. Fundáronse algunas escuelas, á las que se llamó escuelas de escritura; pero los acontecimientos y sobre todo la guerra de Treinta años, interrumpieron el movimiento que Lutero tuvo la gloria de iniciar.

I.º Estados Generales de Orleáns. — Mientras en Alemania empezaban á nacer las escuelas primarias, bajo el impulso de Lutero, Francia quedaba postergada. Citemos, no obstante, los votos expresados en 1560 por los Estados generales de Orleáns:

« Quiera el Rey, decíase en los cuadernos de la nobleza, imponer una contribución sobre los beneficios eclesiásticos, para expensar, en villas y ciudades, pedagogos y letrados que se encarguen de la instrucción de la pobre juventud del pueblo llano; y que todos los padres y madres estén obligados, so pena de multa, á mandar sus hijos á la escuela, y que á ello se vean reducidos por los señores y los jueces ordinarios. »

Pediase además, que se dieran lecciones públicas sobre la Escritura Santa en *lingua intelligible*, es decir, en la lengua materna; pero no fueron oídas las reclamaciones tan enérgicas y democráticas de la nobleza protestante de Francia. Con el protestantismo sucumbió durante mucho tiempo en nuestro país, la causa de la instrucción primaria. Los nobles de los siglos XVII y XVIII no pensaron ya en solicitar la educación del pueblo y Diderot pudo, con razón, decir de ellos: « La nobleza se queja de los agricultores que saben leer y el principal daño que con esto recibe la nobleza se reduce acaso á que un aldeano que sabe leer es más difícil de oprimir que otro. »

Ratich (1571-1635). — En la primera mitad del siglo XVII, un alemán, Ratich, y un eslavo, Comenio, fueron, con muy distintos méritos, los herederos de la idea pedagógica de Lutero.

No sin algún charlatanismo ni sin alguna turbulencia, Ratich consagró su vida á propagar un nuevo arte de enseñanza, una *didáctica*, á la que atribuía milagros. Con su *método de las lenguas* pretendía enseñar en seis meses, el hebreo, el griego y el latín; pero de tantas divagaciones extravagantes y altivas promesas, despréndense, sin embargo, algunos pensamientos prácticos. El mayor mérito de Ratich fué dar á la lengua materna, á la lengua alemana, la preferencia sobre las lenguas antiguas. Un pedagogo inglés, M. Hebert Quick, en sus *Ensayos sobre los reformadores de la educación* (1874) resume como sigue los principios esenciales de la pedagogía de Ratich: 1º cada cosa debe enseñarse á su tiempo y en su orden (*suo loco et ordine*) y conforme al método natural, pasando de lo más fácil á lo más difícil; 2º no hay que aprender más que una sola cosa á la vez: « No se cuecen al mismo tiempo en una marmita, carne, pescado, leche y legumbres; » 3º es preciso repetir varias veces la misma cosa; 4º gracias á estas repeticiones frecuentes el alumno no tendrá que aprender nada de memoria; 5º todos los libros escolares deben hacerse, siguiendo un mismo plan; 6º antes que los detalles de la cosa hay que dar á conocer ésta en sí misma é ir de lo general á lo especial

(*a generalibus ad specialia*); 7º en todo debe procederse por inducción y experiencia (*per experimentum omnia*). Ratich entiende, sobre todo, por esto, que se acabe con la autoridad y con el testimonio de los antiguos y que sólo se obedezca á la razón; 8º todo debe, en fin, aprenderse sin violencia: « El temor y la férula, contrarios á la naturaleza, hacen que la juventud aborrezca el estudio. El espíritu del hombre aprende con gusto todo lo que debe retener. » Sin embargo, Ratich no dió muestras de saber deducir de esos principios, que por otra parte sólo son ciertos á reserva de algunas correcciones, todas las felices consecuencias que contienen y dejó á Comenio la gloria de poner en práctica las nuevas ideas.

Comenio (1592-1671). — Olvidado y desconocido durante mucho tiempo, Comenio ha obtenido por fin de nuestros contemporáneos la admiración que merece. Michelet habla con entusiasmo de « ese hermoso genio, dulce, fecundo y sabio universal (1) » y le llama el primer evangelista de la escuela moderna, debiendo Pestalozzi ser el segundo. Fácil es justificar esa admiración. El carácter de Comenio corre parejas con su inteligencia. Á través de mil obstáculos, empleó su larga vida en la obra de enseñanza popular; consagróse á la niñez con generoso ardimiento; escribió muchos libros, enseñó en muchas ciudades y además, fué el primero que tuvo la concepción clara de lo que deben ser los estudios primarios. Determinó, hace cerca de trescientos años, con una precisión que no deja nada que desear, la división de los distintos grados de instrucción; definió exactamente algunas de las leyes esenciales del arte de enseñar; aplicó á la pedagogía, con notable delicadeza, los principios de la lógica moderna y fué, en fin, como dice Michelet, el Galileo, más bien diríamos, el Bacon de la instrucción.

Inspiración baconiana. — Los destinos particulares de la pedagogía están ligados con los destinos generales de la ciencia, y todo progreso científico influye en la

(1) Michelet, *Nuestros hijos*, páginas 173 y siguientes.

educación. Cuando un novador ha modificado las leyes de la investigación de la verdad, preséntanse otros que á su vez, modifican las reglas de la instrucción. Á una lógica nueva corresponde, casi necesariamente, una nueva pedagogía. Ahora bien, á principios del siglo XVII, Bacon habia abierto al pensamiento científico, sendas desconocidas. Al trabajo abstracto del espíritu y á la estéril comparación de las proposiciones y las palabras, en lo cual consistía todo el arte del silogismo, el autor del *Novum Organum* habia sustituido el estudio concreto de la realidad y la observación viva y fecunda de la naturaleza. La mecánica del razonamiento deductivo estaba reemplazada por la interpretación lenta y reposada de los hechos; no se trataba ya de analizar dócilmente principios admitidos á ciegas como verdades absolutas, ni llegar á ser experto en manejar el silogismo, que á semejanza de un molino sin trigo, daba casi siempre, poca harina; sino que era preciso abrir los ojos ante el espectáculo del universo y por intuición, por observación, por experiencia, por inducción, descubrir sus secretos y determinar sus leyes. Era necesario elevarse paso á paso del conocimiento de las cosas más sencillas al descubrimiento de las verdades más generales y pedir en fin á la naturaleza misma que revelase cuanto al espíritu le es imposible descubrir en sus meditaciones solitarias.

Examinada de cerca, esa revolución científica, tan considerable desde el punto de vista especulativo y que iba á cambiar la faz de las ciencias, contenía también una revolución pedagógica. Sólo se necesitaba aplicar al desarrollo de las inteligencias y á la comunicación de los asuntos de enseñanza, las reglas propuestas por Bacon para la investigación de la verdad. Las leyes de la inducción científica podían convertirse en leyes de la educación de las almas. Ya no habia principios abstractos, impuestos á la fuerza, sino hechos comprendidos intuitivamente, recogidos por la observación y comprobados por la experiencia; la marcha de la naturaleza seguida fielmente; una progresión circunspecta de las ideas más sencillas y más elementales á las verdades más difíciles y más complejas; el conocimiento de

las cosas en lugar del análisis de las palabras: tal podía ser el carácter de la nueva enseñanza. En otros términos, era posible hacer que el niño, á fin de darle á conocer y comprender las verdades que constituyen el fondo de la instrucción elemental, siguiera el mismo método que Bacon recomendaba á los sabios para el descubrimiento de las verdades desconocidas.

Esta transposición, ó por decirlo así, esta traducción de las máximas de la lógica baconiana en reglas pedagógicas, fué la que intentó Comenio y he aquí porqué puede llamársele « el padre del método intuitivo. » Estaba nutrido en la lectura de Bacon, á quien se parece no sólo por sus ideas sino también por su lenguaje figurado y á veces demasiado alegórico. Hasta el título de uno de sus libros, la *Gran Didáctica* (*Didactica magna*) recuerda el título de la obra de Bacon (*Instauratio magna*).

Vida de Comenio. — Para conocer á Comenio y comprender su importancia en el siglo XVII; para apreciar esa gran figura pedagógica, deberíase empezar por referir su vida, sus desgracias, sus viajes á Inglaterra, en donde el Parlamento le pedía sus luces, y á Suecia, en donde el Canciller Oxenstiern le encomendaba la formación de manuales de enseñanza; y sobre todo, su incesante trabajo, su valor durante el destierro y las largas persecuciones que sufrió como miembro de la secta disidente de los hermanos moravos; sus fundaciones de escuelas en Fulneck, Bohemia, en Lissa, en Patak, en Polonia... Pero sería muy largo seguir en todos sus incidentes y peripecias una existencia atribulada que tanto por las pruebas sufridas como por la constancia en sobrellevarlas, recuerda la vida de Pestalozzi.

Obras principales de Comenio. — Comenio escribió en latín, en alemán y en tcheque, muchas obras de las que solamente algunas merecen llamar la atención de los pedagogos. En las demás, entrégase á menudo, á divagaciones filosóficas y ensueños místicos, en su afán de buscar lo que llamaba la *pansofía*, ó sea la sabiduría ó ciencia universal. En esa multitud de publicaciones dadas al olvido, citaremos, pues, tres libros que contienen los principios generales de

la pedagogía de Comenio y las aplicaciones que hizo de su método:

1º La *Didáctica magna* (escrita en tcheque por el año de 1630 y en latín por el de 1640). En esta obra es en donde expone Comenio sus principios, sus teorías generales sobre la educación y también sus ideas particulares sobre la organización práctica de las escuelas. Es de sentirse que no haya aún alguna traducción que popularice ese libro considerable, que sería digno de colocarse al lado de los *Pensamientos* de Locke y del *Emilio* de Rousseau.

2º La *Puerta de las lenguas abiertas*, *Janua linguarum reserata* (1631) era, en el pensamiento del autor, un nuevo método para aprender las lenguas. Extraviado Comenio en este punto por preocupaciones religiosas, quería prohibir los autores latinos en las escuelas, « con objeto, decía, de reformar los estudios según el verdadero espíritu del cristianismo. » Para reemplazar á los autores clásicos que repudiaba también porque su lectura es demasiado difícil y hacerlos estudiar á los niños, « es tanto como querer echar al Océano una navecilla que sólo puede jugar en el lago, » tuvo la idea de componer una colección de frases, distribuidas en cien capítulos. Esas frases, que ascendían á mil, muy sencillas al principio, muy cortas y de un solo miembro; más largas y complicadas después, estaban formadas con dos mil palabras, elegidas entre las más usadas y las más útiles. Los cien capítulos del *Janua* hacían conocer, además, al niño, sucesivamente y con orden metódico, todas las cosas del universo, los elementos, los metales, los astros, los animales, los órganos del cuerpo, las artes y los oficios, etc., etc. En otros términos, el *Janua linguarum* es una nomenclatura de ideas y de palabras, destinada á llamar la atención del niño sobre todo lo que debe conocer del mundo. Sin el texto latino que lo acompaña, el *Janua* es un primer libro de lectura, muy defectuoso indudablemente, pero que revela un interesante esfuerzo para proporcionar al espíritu del niño los conocimientos que se le destinan.

3º. El *Orbis sensualium pictus*, ó el *Mundo de las cosas sensibles en figuras*, que es la obra más popular de nuestro

autor (1638), no es sino el *Janua linguarum*, con estampas, que á falta de intuiciones reales, representan al niño las cosas de que le hablan, á medida que aprende sus nombres. El *Orbis pictus*, primera aplicación del método intuitivo, alcanzó extraordinario éxito y ha servido de modelo para los innumerables libros de estampas que desde hace tres siglos han invadido las escuelas.

Los cuatro grados de instrucción. — No hay que pedir á un hombre del siglo XVII que reniegue los estudios latinos. Comenio los estima en mucho, pero supo, á lo menos, darles su lugar y no los confunde, como hacía Lutero, con los estudios elementales.

Nada tan preciso, ni tan netamente determinado, como la organización escolar propuesta por Comenio. En ella encontraremos tal como después de tres siglos la ha consagrado y establecido, por fin, el uso, la distinción entre las escuelas de la primera edad, las escuelas primarias propiamente dichas, y las escuelas superiores.

El primer grado de la instrucción es la *escuela materna*, la *escuela del seno materno*, *materni gremii*, como dice Comenio. La madre es la primera institutriz. Hasta la edad de seis años, el niño recibe sus lecciones y ella le inicia en los conocimientos que después profundizará en la escuela primaria.

El segundo grado es la *escuela elemental pública*. Todos los niños, hembras y varones, entran á ella á la edad de seis años y no salen sino cuando tienen doce. El carácter de esta escuela es el de que la enseñanza se da en la lengua materna y he aquí porqué la llama Comenio, escuela « vulgar », *vernacula*, nombre que daban los romanos á la lengua popular.

El tercer grado está representado por la *escuela latina ó gimnasio*. Allí se mandan, de los doce á los dieciocho años, á aquellos niños para quienes está reservada una instrucción más completa, lo que hoy llamaríamos instrucción secundaria.

Al cuarto grado, en fin, corresponden las *academias*, es decir las facultades de enseñanza superior, abiertas para los jóvenes de dieciocho á veinticuatro años.

El niño, si puede, recorrerá sucesivamente esos cuatro grados; pero en la idea de Comenio, los estudios deben reglamentarse en las escuelas elementales, de tal suerte que al salir de ellas, posea el alumno una educación general que lo dispense de ir más adelante, si por su condición no está destinado á seguir los cursos de la escuela latina:

« Procuramos obtener, dice Comenio, una educación general: la enseñanza, á todos los hombres, de todas las cosas humanas... El objeto de la escuela popular ha de ser que todos los niños, de uno y otro sexo, y de los diez á los doce ó trece años, se instruyan en los conocimientos cuyo uso se extiende á toda la vida. »

Así se definía admirablemente el objeto de la escuela primaria. Lo más notable es que Comenio instala una escuela elemental en cada población:

« Debe haber una escuela materna en cada familia; una escuela elemental en cada comuna; un gimnasio en cada ciudad; una academia en cada reino ó aun en cada provincia importante. »

Iniciación elemental en todos los conocimientos. — Una de las ideas más nuevas y originales del gran pedagogo eslavo, es la de querer que el niño adquiera desde los primeros años de su vida algunas nociones elementales de todas las ciencias que tiene que estudiar más tarde. Desde la cuna y guiada por la madre, la mirada del niño debe fijarse en todos los objetos que le rodean y su reflexión naciente será ejercitada en trabajar en sus intuiciones. « Así, desde que empieza á hablar, el niño se familiariza por sí propio y por su experiencia diaria, con ciertas expresiones generales y abstractas; llega á comprender el sentido de las palabras *algo, nada, así, de otro modo, dónde, semejante, distinto*; y ¿qué son las generalizaciones y las categorías expresadas por esas palabras sino los rudimentos de la metafísica? En el dominio de la física, el niño puede aprender á conocer el agua, la tierra, el aire, el fuego, la lluvia, la nieve, etc., así como el nombre y el uso de las

partes de su propio cuerpo ó por lo menos, de los miembros y de los órganos externos. En la óptica empezará por aprender á distinguir la luz, la oscuridad y los diversos colores; en la astronomía, por observar el sol, la luna y las estrellas así como su salida y su puesta. En geografía, según el lugar que habite, se le podrá enseñar una montaña, un valle, un campo, un río, un pueblo, una ciudad, etc. En cronología se le hará comprender lo que es una hora, un día, una semana, un año, el verano, el invierno, ayer, antes de ayer, mañana, pasado mañana, etc. La historia, tal como en su edad puede concebirla, consistirá en recordar lo ocurrido recientemente y en darse cuenta de ello, indicando la participación que este ó aquello tomó en tal ó cual cosa. Deberá conocer también algo de aritmética, de geometría, de estática y de mecánica: adquirirá sus elementos distinguiendo la diferencia entre poco y mucho; aprendiendo á contar hasta diez; observando que tres es más que dos y que uno agregado á tres produce cuatro; comprendiendo el sentido de las palabras grande y pequeño, largo y corto, ancho y angosto, pesado y ligero; dibujando líneas, curvas, círculos, etc.; viendo medir una tela con una vara ó pesar un objeto en una balanza, y procurando hacer ó deshacer alguna cosa como tanto les gusta á los niños.

« En esta necesidad de construir y destruir no hay más que los esfuerzos de una inteligencia infantil que quiere llegar á producir, á fabricar algo por sí misma; y por lo tanto no se debe oponerle obstáculo, sino alentarla y dirigirla. »

« La gramática de la infancia consistiría en aprender á pronunciar bien la lengua materna. Hasta en política puede el niño recibir las primeras nociones: se le hará observar que ciertas personas se reúnen en la casa de ayuntamiento y que se las llama concejales; y que entre esos personajes, hay uno que se llama burgomaestre, etc. (1) »

La escuela popular. — Dividida en seis clases, la

(1) Diccionario de pedagogía de M. Buisson, artículo *Comenio*.

escuela popular debía preparar al niño, sea para la vida práctica, sea para estudios más elevados. Comenio manda á ella no sólo á los hijos de aldeanos ó de obreros, sino á los hijos de burgueses ó de nobles, que más tarde entrarán á la escuela latina. En otros términos, el estudio del latín se difiere hasta la edad de doce años, y mientras lleguen á ella, todos los niños deben recibir una sólida instrucción primaria que comprenda, con la lengua materna, la aritmética, la geometría, el canto, los hechos culminantes de la historia, los elementos de las ciencias naturales y la religión. Las muy recientes reformas de la enseñanza secundaria que desde hace muy poco tiempo apenas, han puesto el estudio del latín en el sexto año y que hasta entonces retienen al niño en las materias de enseñanza primaria ¿no son quizás un eco lejano del pensamiento de Comenio? Observemos, además, que el plan de Comenio fijaba para la escuela primaria una instrucción completa y enciclopédica, que puede bastarse á sí misma y que á la vez que elemental, fué un todo y no un principio.

No pecaba ciertamente de insuficiencia el programa de estudios formado por Comenio; puede juzgársele por el contrario, demasiado extenso é intrincado, más conforme con los sueños generosos de un novador que con una prudente apreciación de las posibilidades prácticas, y no se extrañará que para aligerar en algo la pesada tarea que imponía al institutor, tuviera Comenio la idea de dividir las clases en secciones que bajo la vigilancia del maestro debían dirigir ayudantes escogidos entre los alumnos aventajados.

Condiciones de la escuela. — No hay pedagogo completo sino á condición de que vigile la organización exterior y material de la escuela, así como también su reglamentación moral. En este punto Comenio merece nuestros elogios. Quiere un prado para el recreo y pide que la casa de escuela tenga un aspecto alegre y risueño. Antes que él, había sido discutido el asunto por Vives.

« Se elegirá, decía el pedagogo español, un cielo salubre, para que los colegiales no tengan que emprender algún día la fuga, dispersados

por el temor de una epidemia. La salud es indispensable para los que quieren entregarse voluntaria y fructuosamente al estudio de las ciencias. Se escogerá también un lugar aislado de la multitud y sobre todo, distante de los talleres ruidosos, como los de los herreros, canteros, torneros, tejedores, etc. Sin embargo, no querría yo un lugar demasiado risueño y gracioso que convidara á los alumnos á paseos demasiado frecuentes. »

Pero estas preocupaciones que honran á Vives y á Comenio, apenas estaban en relación con los recursos con que los amigos de la instrucción contaban entonces y no había lugar á preguntarse cómo se construirían y situarían las casas de escuela en una época en que las más veces, no existían tales casas. « En invierno, dice Platter, se dormía en el salón de la escuela y en verano, á campo raso (1). »

Intuiciones sensibles. — Si Comenio trazó con mano maestra el cuadro de la escuela primaria, no es menor su mérito en lo que concierne á los métodos.

Cuando los pedagogos modernos recomiendan la observación de las cosas sensibles como primer ejercicio intelectual, no hacen más que repetir lo dicho por Comenio hace tres siglos :

« ¿ Por qué no abrir en lugar de los libros muertos el libro viviente de la naturaleza?... No es instruir á la juventud el inculcarle un cúmulo de palabras, de frases, de sentencias, de opiniones recogidas en los autores, sino despertarle el entendimiento por medio de las cosas...

« La base de toda ciencia consiste en representarnos bien los objetos sensibles, de modo que puedan ser comprendidos fácilmente. Sostengo que esto es el principio de todas las demás acciones, puesto que no sabríamos ni obrar ni hablar con cordura, á no ser que comprendamos bien lo que queremos hacer ó decir. Ahora bien, *nada hay en el entendimiento que no haya estado antes en los sentidos*, y por consiguiente, el ejercitar cuidadosamente los sentidos en concebir bien las diferencias de las cosas naturales, es sentar la base de toda sabiduría, de toda elocuencia y de toda acción buena y prudente ; y como este punto, á pesar de su importancia, se descuida comunmente en las

(1) Platter, institutor suizo del siglo xvi (1499-1582).

escuelas actuales y se proponen á los colegiales asuntos que no entienden porque no están bien representados á sus sentidos ó á su imaginación, sucede que por una parte la fatiga de enseñar y por otra, la pena de aprender, llegan á hacerse molestas y producen tan pocos frutos.....

« Hay que ofrecer á la juventud, no las sombras de las cosas sino las cosas mismas, que causan impresión en la imaginación y en los sentidos. La instrucción debe empezar por una observación real de las cosas y no por una descripción verbal. »

Como se vé, Comenio acepta hasta los errores y el sensualismo absoluto de la doctrina de Bacon y en su preocupación de la importancia de la instrucción sensible llega al grado de desconocer esa otra fuente de conocimientos é intuiciones que es la conciencia interna.

Simplificación de los estudios gramaticales.

— El primer resultado del método experimental es el de simplificar la gramática y librarla del abuso de las reglas abstractas :

« Los niños, dice Comenio, necesitan ejemplos y cosas que puedan ver, y no reglas abstractas. »

Y en el *Prefacio del Janua linguarum*, insiste en los defectos del antiguo método empleado para el estudio de las lenguas :

« Es una cosa que resalta por sí misma, la de que hasta hoy no se ha reconocido debidamente la manera propia y verdadera de enseñar las lenguas. La mayor parte de los que se entregaban á las letras envejecían en el estudio de las palabras y se empleaban diez años, y aun más, sólo en el estudio de la lengua latina; á las veces se consagraba á él toda la vida, con adelantos tan cortos y lentos que no correspondían á la pena que se tomaban. »

Comenio quiere reemplazar el abuso de las reglas por el uso y la lectura. Las reglas no deben intervenir sino para ayudar al uso y darle firmeza; y por lo tanto, el alumno aprenderá la lengua ya sea hablando, ya sea leyendo un libro

análogo al *Orbis pictus*, en el que hallará todas las palabras de que está compuesta la lengua y ejemplos de todas las construcciones de su sintaxis.

Necesidad del ejercicio y de la práctica. — Otro punto esencial del nuevo método es la importancia que Comenio concede á los ejercicios prácticos.

« Los artesanos, decía, saben lo que tienen que hacer y ninguno de ellos daría al aprendiz un curso teórico sobre su oficio; déjasele mirar lo que hace el maestro y luego se pone en sus manos la herramienta de la cual aprende á servirse: sólo forjando se llega á ser herrero. »

No se trata ya, pues, de repetir maquinalmente una lección aprendida de memoria, sino de acostumbrarse poco á poco á la acción, al trabajo productivo, al esfuerzo personal.

Alcance general de la obra de Comenio. —

¡ Cuántas otras ideas nuevas y juiciosas podríamos cosechar aún en la obra de Comenio ! Su imaginación le había sugerido ya los métodos que consideramos como muy recientes ; por ejemplo, en la primera página del *Orbis pictus* encuéntrase un alfabeto en el cual á cada letra corresponde un grito de animal ó un sonido familiar para el niño. ¿ No es ya esto acaso todo lo esencial de los procedimientos fonómicos, puestos de moda en los últimos años ? Pero lo que en Comenio vale aún más que algunos hallazgos felices de pedagogía práctica, es la inspiración general de su obra. Da á la educación una base psicológica, pidiendo que las facultades se desarrollen en su orden natural : en primer lugar, los sentidos, la memoria, la imaginación, y después el entendimiento y la razón. Concede cuidadosa atención á los ejercicios físicos y á la instrucción técnica y práctica sin olvidar que en esas escuelas primarias que llama « los talleres de la humanidad » deben formarse no sólo artesanos vigorosos y hábiles sino hombres virtuosos y religiosos, penetrados de los principios de orden y de justicia. Si ha pasado de la teología á la pedagogía y se deja arrastrar á las veces por sus arranques de misticismo, no olvida, á lo

menos, las necesidades de la condición real y de la vida presente de los hombres. « El niño, dice, no aprenderá sino lo que haya de serle útil en esta vida ó en la otra. » No se deja, en fin, absorber por el cuidado minucioso de la reglamentación escolar ; tiene miras más elevadas ; trabaja por la regeneración de la humanidad y como Leibnitz, diría con gusto : « Dadme durante algunos años la dirección de la educación y me encargo de transformar el mundo ! »

LECCIÓN VII

LAS CONGREGACIONES ENSEÑANTES. JESUITAS Y JANSENISTAS

Las Congregaciones enseñantes. — Jesuitas y Jansenistas. — Fundación de la Sociedad de Jesús (1540). — Juicios diversos sobre los méritos pedagógicos de los Jesuitas. — Fuentes que deben consultarse. — Descuido de la instrucción primaria. — Estudios clásicos ; el latín y las humanidades. — Desprecio de la historia, de la filosofía, de las ciencias en general. — Disciplina. — La emulación alentada. — Corrector titulado. — Espíritu general de la pedagogía de los Jesuitas. — Los oratorenses. — Las Pequeñas Escuelas. — Estudio de la lengua francesa. — Nuevo sistema de deletreo. — Los maestros y los libros de Port-Royal. — Ejercicio de la reflexión personal. — Espíritu general de la educación intelectual en Port-Royal. — Principios pedagógicos de Nicole. — Pesimismo moral. — Consecuencias disciplinarias. — Defectos de la disciplina de Port-Royal. — Juicio general sobre Port-Royal.

Las Congregaciones enseñantes. — Hasta la Revolución francesa, hasta el día en que tomó cuerpo en los actos legislativos de nuestras asambleas soberanas la idea de una instrucción pública y nacional, la educación quedó exclusivamente como cosa de la Iglesia. Las universidades mismas dependían en parte de la autoridad religiosa ; pero, sobre todo, había grandes congregaciones que monopolizaban la enseñanza cuyo gobierno y dirección no pensaba aún en revindicar por su parte el Estado.

Cierto es que la instrucción primaria apenas entró, al principio, en las preocupaciones de las órdenes religiosas. Desde este punto de vista, podría mencionarse á lo más, la Congregación de la *Doctrina cristiana* fundada en Avi-

En el año de 1592 por un humilde sacerdote, César de Bus, y que tenía por objeto la educación religiosa de los hijos del campo (1). Pero en cambio la enseñanza secundaria provocó el acontecimiento pedagógico más grande del siglo XVI, la constitución de la Compañía de Jesús, y este movimiento se propagó al siglo XVII sea en los colegios de los jesuitas, cuyo número iba siempre en aumento, sea en otras congregaciones rivales.

Jesuitas y jansenistas. — Entre las órdenes religiosas que consagraron sus esfuerzos a la enseñanza hay que contar en primer término, los jesuitas y los jansenistas. Diferentes por sus estatutos, por su constitución y por sus destinos, aún lo son más esas dos congregaciones por su espíritu. Representan, en efecto, dos tendencias opuestas y algo así como dos fases contrarias de la naturaleza humana y del espíritu cristiano. Para los jesuitas, redúcese la educación a una cultura superficial de las facultades brillantes de la inteligencia, y los jansenistas, por el contrario, aspiran a desarrollar las facultades sólidas, el juicio y la razón. En los colegios de los jesuitas priva la retórica y en las Escuelas de Port-Royal predominan la lógica y el ejercicio del pensamiento. Los hábiles discípulos de Loyola se acomodan al siglo y son complacientes para la debilidad humana; los solitarios de Port-Royal son severos para con los demás y para con ellos mismos. Con su flexibilidad y con su optimismo risueño, los jesuitas casi son los Epicúreos del cristianismo; por su doctrina austera y algo sombría, los jansenistas serían más bien sus estoicos. Los jesuitas y los jansenistas, esos grandes rivales del siglo XVII, se hallan todavía frente a frente y en lucha, y mientras la inspiración de los jesuitas procura conservar los antiguos ejercicios, como los versos latinos y el abuso de la recitación, el espíritu de los jansenistas anima e inspira a los reformadores que en la enseñanza clásica rompen con las tradiciones y con la rutina

(1) La Congregación de los *Doctrinarios* fundó más tarde establecimientos de enseñanza secundaria. Maine de Biran, Laromiguière y Lakanal fueron los discípulos de los *Doctrinarios*.

para sustituir los ejercicios de elegancia y la instrucción superficial con estudios más positivos y con una educación más completa.

El mérito de las instituciones no debe nunca medirse por su éxito aparente. Desde hace tres siglos, los colegios de los jesuitas no cuentan ya el número de sus alumnos; las escuelas de Port-Royal no han vivido veinte años y durante su corta existencia habrán reunido a lo más unos cuantos centenares de discípulos; y sin embargo los métodos de los jansenistas han sobrevivido a la ruina de sus colegios y a la dispersión de los maestros que los aplicaron. Aunque en apariencia los jesuitas no hayan cesado de reinar, los jansenistas son los que en realidad triunfan y gobiernan hoy la enseñanza secundaria.

Fundación de la Sociedad de Jesús. — Al organizar la Sociedad de Jesús, Ignacio de Loyola, ese místico y hombre de acción a la vez, pretendía constituir no una orden de contemplación monástica, sino una verdadera milicia de combate, un ejército católico, cuyo doble objeto debía ser el de conquistar, por medio de las misiones, nuevas provincias para la fe y conservarlas las antiguas por la dirección de la educación. Consagrada solemnemente en 1540 por el Papa Pablo III, la congregación se desarrolló rápidamente y a mediados del siglo XVI poseía ya en Francia varios colegios, contándose entre los más notables los de Billom, de Mauriac, de Rodez, de Tournon y de Pamiers. En 1561 instalábase en París, a pesar de las resistencias del Parlamento, de la Universidad y aun de los mismos obispos, y cien años más tarde contaba cerca de catorce mil alumnos sólo en la provincia de París, y el colegio de Clermont reunía más de dos mil jóvenes en 1631. Las clases medias y las altas contribuían al reclutamiento siempre creciente de los colegios de la Sociedad y a fines del siglo XVII los jesuitas podían inscribir en el cuadro de honor de sus clases, cien ilustres nombres; entre otros los de Condé y Luxemburgo, Fléchier y Bossuet, Lamoignon y Séguier, Descartes, Molière y Corneille. En 1710 dirigían seiscientos doce colegios y un gran número de universidades. Eran los verdaderos amos

de la educación y ejercieron esa soberanía pedagógica hasta fines del siglo XVIII.

Diversos juicios sobre los méritos pedagógicos de los jesuitas. — Voltaire ha dicho de sus maestros: « Los Padres no me enseñaron más que latin y tonterías; » pero ya desde el siglo XVII, las opiniones están divididas y á los aplausos de Bacon y de Descartes hay que oponer el juicio severo de Leibnitz: « En asuntos de educación, dice ese gran filósofo, los jesuitas no pasaron de lo mediocre (1). » Bacon, por el contrario había escrito: « En lo que concierne á la instrucción de la juventud, hay que consultar las clases de los jesuitas; pues no puede hacerse nada mejor (2). »

Fuentes que deben consultarse. — Nunca escribieron los jesuitas sobre los principios y el objeto de la educación y no hay que pedirles una exposición de miras generales, una profesión de fé pedagógica; pero en cambio, redactaron minuciosamente y con cuidado escrupuloso en los detalles, el reglamento de sus estudios. Ya en 1559 las *Constituciones*, escritas, al parecer, por el mismo Ignacio de Loyola, consagraban todo un libro á la organización de los colegios de la Compañía (3); pero sobre todo el *Ratio studiorum* publicado en 1599 encierra un programa escolar completo que desde hace tres siglos es el código pedagógico invariable de la congregación. Ciertamente es que los jesuitas, dispuestos siempre á hacer concesiones aparentes al espíritu de la época sin sacrificar nada de su propio espíritu ni renunciar á su inflexible objeto, han introducido modificaciones en su regla primitiva; pero el espíritu de su pedagogía es siempre el mismo y en 1854, el P. Beckx, actual general de la orden, podía declarar aún que el *Ratio* es la regla inmutable de la educación jesuítica.

La educación primaria descuidada. — Un rasgo permanente y característico de la pedagogía de los jesuitas

es el de que durante todo el curso de su historia, han descuidado y visto con desprecio la instrucción primaria. El mundo está lleno de colegios latinos, y en cuantas partes han podido, se han apoderado de las universidades de enseñanza superior; pero no han fundado una sola escuela primaria. Aun en sus establecimientos de enseñanza superior confían las clases inferiores á profesores que no pertenecen á su Orden y se reservan la dirección de las clases superiores. ¿Hay que creer, como lo han dicho para explicar eso descuido, que el único motivo de su abstención y de su indiferencia, debe buscarse en la insuficiencia de su personal? No: la verdad es que los jesuitas ni desean ni aman la instrucción del pueblo. Para desealarla y amarla es preciso tener fé en la conciencia y en la razón; es preciso creer en la igualdad, y los jesuitas desconfían del espíritu humano y no persiguen más que la educación aristocrática de las clases directoras, que esperan, además, dirigir por sí mismos. Quieren formar caballeros amables, hombres de mundo cumplidos: no tienen la idea de formar hombres. Para ellos la cultura intelectual sólo es una conveniencia impuesta por su posición á determinadas clases sociales; en sí misma no es buena y aun llega á ser perjudicial y á convertirse en un arma peligrosa en ciertas manos. La ignorancia del pueblo es la mejor salvaguardia de su fé y la fé es el fin supremo. No debe, pues, extrañarnos el leer en las *Constituciones*, palabras como las siguientes:

« Ninguno de aquellos que se empleen en servicios domésticos por cuenta de la Sociedad, deberá saber leer ni escribir, ó si lo sabe, aprender algo más; no se le instruirá sin consentimiento del general, pues le basta servir con toda sencillez y humildad á Jesucristo Nuestro Señor. »

Estudios clásicos: el latín y las humanidades. — Sólo en la enseñanza superior tomaron posición los jesuitas con notorio éxito. El fondo de su enseñanza es el estudio del latín y del griego. Aduerñarse de las letras antiguas á fin de hacerlas servir para la propagación de la fé

(1) *Leibnitii opera*. Genovæ, 1768, t. VI. pág. 65.

(2) Bacon, de *Augmentis scientiarum*, lib. VI, cap. IV.

(3) Véase el cuarto libro de las *Constituciones*.

católica, tal es su objeto; escribir en latín, tal es el ideal que proponen á sus discípulos. De aquí resulta en primer lugar la proscripción de la lengua materna. El *Ratio* prohíbe el uso del francés aun en las conversaciones y no lo autoriza más que en los días de fiesta. De ahí también la importancia concedida á los ejercicios de composición latina y griega, á la explicación de los autores y á los estudios de gramática, retórica y poética. Notemos además que los jesuitas apenas ponen en manos de sus alumnos trozos escogidos y ediciones expurgadas. Quieren, en cierto modo, borrar en los libros antiguos todo lo que constituye el sello de la época y el carácter del tiempo. Toman de ellos hermosos ejemplos de elocuencia y de poesía; pero, según parece, tienen miedo de los autores y temen que en ellos el alumno pueda hallar el antiguo espíritu humano, el espíritu de la naturaleza. Además, en la explicación de los autores se dedican más que á las cosas, á las palabras y dirigen la atención del discípulo no sobre las ideas sino sobre las elegancias del lenguaje, sobre las delicadezas de la elocución y sobre la forma, en fin, que por lo menos no tiene religión ni puede en nada hacer sombra á la ortodoxia católica. Temen despertar la reflexión, el juicio personal y, como ha dicho Macaulay, parecen haber hallado el punto hasta donde puede llevarse la cultura intelectual sin llegar á la emancipación de la inteligencia.

Desprecio de la historia, de la filosofía y de las ciencias en general. — Preocupados sobre todo con los estudios de pura forma y exclusivamente enamorados de los ejercicios que acostumbran á un lenguaje hermoso, los jesuitas sacrifican por completo los estudios concretos y reales. La historia casi está proscrita de su enseñanza y sólo á propósito de los textos latinos y griegos debe el profesor hacer alusión á los conocimientos históricos necesarios para la comprensión del trozo que explica. No se toman en cuenta ni la historia moderna ni la historia de Francia. « La historia, dice un padre jesuita, es la perdición de quien la estudia. » Esta omisión sistemática de los estudios históricos bastaría para revelar tal cual es, la pedagoga

gia facticia y superficial de los jesuitas, admirablemente definida por el P. Beckx, que se expresa en los términos siguientes :

« Los gimnasios continuarán siendo lo que son por naturaleza, una gimnasia del espíritu que consiste mucho menos en la asimilación de las verdades reales y en la adquisición de diversos conocimientos que en una cultura de pura forma. »

El mismo desprecio envuelve á las ciencias y á la filosofía. Los estudios científicos están absolutamente proscritos de las clases inferiores y el discípulo entra en filosofía sin haber estudiado más que las lenguas antiguas. La filosofía misma se reduce á un estudio estéril de palabras, á discusiones sutiles y al comentario de Aristóteles. Las únicas facultades que se ponen en actividad son la memoria y el razonamiento silogístico; no hay hechos, no hay inducciones reales, y la observación de la naturaleza se mira con absoluto desprecio. Los jesuitas son, en todo, enemigos del progreso, é intolerantes para toda novedad, querrian detener y paralizar el espíritu humano.

Disciplina. — Mucho se ha hablado de las reformas introducidas por los jesuitas en sus casas de educación desde el punto de vista de la disciplina. Lo cierto es que han hecho reinar en sus colegios más orden y más compostura que los que había en los establecimientos de la Universidad. Además, trataron de recrear á sus alumnos, de dorarles, por decirlo así, las rejas de la cárcel en que los encerraban; y no se omitían ni representaciones teatrales, ni excursiones los días de fiesta, ni ejercicios de natación, de esgrima, de equitación, ni nada en fin, de cuanto puede hacer soportable el internado.

Pero en cambio, los jesuitas tienen el grave defecto de alejar al niño de su familia. Quieren dominarle por completo. El ideal del colegial perfecto es el de olvidar á sus padres. He aquí lo que se dice de un discípulo de los jesuitas: que fué más tarde miembro de la orden, J.-B. de Schultaus :

« Su madre le hizo una visita en el colegio de Trento y él rehusó estrecharle la mano y ni aun quiso mirarla. La madre asombrada y afligida, le preguntó la causa de la frialdad con que la recibía. « No te miro, respondió el colegial, no porque eres mi madre sino porque eres una mujer. » Y el biógrafo agrega : « No era esto un exceso de precaución. La mujer conserva todavía los defectos que tenía en los tiempos de nuestro primer padre : es la que arroja siempre al hombre del Paraíso. » Cuando murió la madre de Schultaus, éste no manifestó la menor emoción, « pues desde mucho tiempo antes había adoptado á la Santísima Virgen como su verdadera madre. »

La emulación alentada. — Los jesuitas consideraron siempre la emulación como uno de los resortes esenciales de la disciplina. « Hay que favorecer, dice el *Ratio*, la emulación honesta, que es un gran aguijón para el estudio. »

Superiores en este punto, acaso el único, á los jansenistas que por desconfianza á la naturaleza humana temían excitar el orgullo al alentar la emulación, los jesuitas contaron siempre con el amor propio del alumno. El *Ratio* multiplica las recompensas : solemnes distribuciones de premios, cruces, insignias, títulos de *decuriones* y *pretors* tomados de la república romana, y empleábanse todos los medios, hasta los más pueriles, para mantener en los niños el ardor al trabajo y para excitarlos á sobrepujarse unos á otros. Agreguemos que el alumno era recompensado no sólo por su buena conducta, sino por la mala conducta de sus compañeros, si la denunciaba.

El *decurión* ó el *pretor* estaba encargado de la policía de la clase, y en ausencia del corrector oficial azotaba él mismo á sus camaradas y se convertía para el maestro en delator y espía. Así, pues, el alumno castigado por haber hablado en francés fuera de lo prescrito, podrá descargarse de la pena si prueba con testigos que alguno de sus compañeros ha cometido igual falta el mismo día.

Corrector titulado. — El látigo forma parte, por decirlo así, del antiguo régimen pedagógico, y priva sea en los colegios; sea en las educaciones particulares. Luis XIV transmite oficialmente al duque de Montausier el derecho de

corrección sobre su hijo, y Enrique IV escribía al aya de Luis XIII :

« Quéjome de que no me hayáis avisado que habíais castigado á mi hijo ; pues quiero y os mando que le azotéis siempre que sea rebelde ó haga algo malo, porque nada hay en el mundo que le aproveche tanto ; lo que reconozco por experiencia, pues cuando tenía su edad, me pegaron mucho (1). »

No obstante su tendencia á suavizar la disciplina, los jesuitas no se cuidaron de desechar un castigo que estaba en usanza aun en la corte. Sin embargo, mientras los Hermanos de los Escuelas Cristianas, según los reglamentos de La Salle, castigan por sí mismos al niño culpable, los jesuitas no creen digno del maestro que sea él quien aplique la corrección y encomiendan á un laico la tarea de manejar el látigo. Un corrector titulado, sirviente ó portero, estaba encargado en cada colegio de las funciones de ejecutor de castigos, y aunque el *Ratio studiorum* recomienda la moderación, varios testimonios demuestran que no siempre tenía la mano muy discreta el corrector especial. Véase, por ejemplo, lo que refiere Saint-Simón :

« El hijo mayor del marqués de Boufflers tenía catorce años ; era bonito y bien hecho ; lográbase perfectamente y prometía mucho. Estaba en el colegio de los jesuitas con los dos hijos de Argensón y no sé qué travesura hicieron todos. Los Padres quisieron demostrar que no temían ni consideraban á nadie y azotaron al niño, porque en efecto nada tenían que temer del marqués de Boufflers ; pero guardáronse mucho de hacer lo mismo con los otros dos, porque tenían que entenderse todos los días con d'Argensón, jefe de policía. El niño Boufflers fué presa de tal desesperación que cayó enfermo el mismo día y á los cuatro días murió. Para los jesuitas el grito universal fué prodigioso ; pero la cosa no pasó de allí (2). »

(1) Carta á Madame de Montglat, Noviembre 14 de 1607.

(2) Saint-Simón, *Memorias*, tomo IX, 83.

Espíritu general de la pedagogía de los jesuitas. — Los principios generales de la pedagogía de los jesuitas están en completa oposición con nuestras ideas modernas. La obediencia ciega, la supresión de toda libertad y de toda espontaneidad, tal es el fondo de su educación moral:

« Renunciar á sus propias voluntades, dicen, es más meritorio que resucitar á los muertos. » — « Es preciso adherirnos á la Iglesia romana hasta el punto de ver negro lo que nos dice que es negro, aun cuando sea blanco. » — « La confianza en Dios debe ser bastante grande para impulsarnos á cruzar los mares sobre una simple tabla, á falta de navío. » — « Aunque Dios te hubiera dado como maestro á un animal privado de razón, no vaciles en prestarle obediencia como á un maestro y guía, por el único motivo de que Dios lo ha mandado así. » — « Hay que dejarse gobernar por la Divina Providencia que obra por intermedio de los superiores de la orden, como si fuéramos un *cadáver* que puede ponerse en cualquier posición y tratar como se quiera; ó también como si fuéramos un *palo* entre las manos de un anciano que se sirve de él como mejor le agrada. »

En cuanto á la educación intelectual, según la entienden, es completamente superficial y facticia. Encontrar para el espíritu ocupaciones que lo absorban y lo arrullen como en un sueño, sin despertarlo por completo; llamar la atención sobre las palabras y sobre los giros á fin de reducir en cuanto sea posible el lugar de las ideas; provocar cierta actividad intelectual detenida prudentemente en el lugar en que á una memoria adornada sucede una razón sesuda, y en una palabra, agitar el espíritu bastante para que salga de su inercia y de su ignorancia y demasiado poco para que obre verdaderamente por sí mismo gracias al desenvolvimiento viril de todas sus facultades, tal es el método de los jesuitas. « Para la instrucción, dice M. Bersot, he aquí lo que se encuentra en ellos: la historia reducida á hechos y á cuadros, sin la lección que de ellos se desprende acerca del conocimiento del mundo; los hechos suprimidos y aun alterados cuando hablan demasiado alto; la filosofía reducida á

ese poco que se llama doctrina empírica y á lo que M. de Maistre daba el nombre [de filosofía de la nada]; la ciencia física limitada á recreaciones sin el espíritu de investigación ni de libertad, y la literatura, á la explicación admirativa de los autores antiguos, sin ir más allá de inocentes juegos de espíritu... Tocante á las letras, dos amores hay que de común no tienen más que el nombre: uno hace los hombres y el otro, grandes adolescentes. Este es el que se encuentra en los jesuitas: divierten el alma. »

Los oratoreses. — Entre los jesuitas sus adversarios y los jansenistas sus amigos, los oratoreses ocupan un lugar intermedio. Rompen ya con la educación demasiado mecánica, con la instrucción completamente superficial, que Ignacio de Loyola había inaugurado y se acercan, por algunas innovaciones felices, á la pedagogía más elevada y profunda de Port-Royal. Fundada en 1614 por Bérulle la orden del Oratorio contó desde temprano con crecido número de colegios de enseñanza secundaria, entre ellos, desde 1638, con el famoso colegio de Juilly; y en tanto que es raro encontrar entre los jesuitas nombres de profesores célebres, varios maestros reputados ilustraron el Oratorio del siglo xvii. Citemos al P. Lamy, autor de las *Conversaciones sobre las ciencias* (1683); al P. Thomassin, á quien llaman los oratoreses « teólogo incomparable » y que publicó de 1681 á 1690 una serie de *Métodos* para estudiar las lenguas, la filosofía y las letras; á Mascaron y Massillon, que enseñaron la retórica en el Oratorio, y al P. Lecoigne y al P. Lelong, que profesaron la historia. Todos, en general, unen al ardor del sentimiento religioso algún amor á la libertad; quieren introducir más aire y más luz en el claustro y en la escuela; gustan de los hechos históricos y de las verdades de la ciencia, y hacen esfuerzos, en fin, para fundar una educación liberal y cristiana; religiosa sin abuso de devoción; elegante sin refinamiento; sólida sin exceso de erudición, digna, en una palabra, de contarse como una de las primeras tentativas prácticas de la pedagogía moderna.

Los límites de nuestro estudio no nos permiten entrar en detalles y sólo mencionaremos algunos puntos esenciales.

Los oratorenses se distinguen en primer lugar por un amor á la verdad, sincero y desinteresado :

« Amamos la verdad, dice el P. Lamy : los días no bastan para consultarla tanto como lo deseáramos ; ó mejor dicho, nunca fastidia la dulzura que produce el estudiarla. Siempre se ha tenido ese amor á las letras en esta casa y los que la han gobernado, han procurado mantenerlo vivo. Cuando entre nosotros se halla algún espíritu vasto y penetrante, que posee el genio de la ciencia, se le descarga de cualquiera otra ocupación (1). »

En ninguna parte se amaron tanto las letras antiguas como en el Oratorio. « En sus horas de descanso el P. Thomassin no leía más que autores de humanidades. » Y sin embargo, no se sacrificaba el francés al latín. El uso de la lengua latina sólo era obligatorio desde el cuarto año y no para las lecciones de historia, que hasta la conclusión de las clases debían darse en francés. La historia, despreciada durante tanto tiempo aun en los colegios de la Universidad, y particularmente la historia de Francia, se enseñaba á los alumnos del Oratorio. Tampoco se descuidaba la geografía y en las clases se ponían grandes cartas murales. Por otra parte, las ciencias ocupaban lugar preferente en la instrucción y no hubiera sido un padre jesuita quien se expresara como lo hace el P. Lamy :

« Da gusto entrar al laboratorio de un químico. Dondequiera que fui, no dejé de asistir á los discursos anatómicos que se daban y ver las disecciones de las partes principales del cuerpo humano... No concibo que haya nada tan útil como el álgebra y la aritmética. »

Hasta la misma filosofía, la filosofía cartesiana, rechazada tan desapiadadamente por los jesuitas, estaba en boga en el Oratorio. « Si el cartesianismo es una peste, escribían los regentes del colegio de Angers, somos más de doscientos los infestados. » — « Se prohíbe á los Padres del Oratorio que

(1) *Conversaciones sobre las ciencias*, pág. 197.

enseñen la filosofía de Descartes, y por consecuencia, que circule la sangre, » escribía en 1673 madame de Sévigné.

Por otra parte debe hacerse constar el progreso y la moderación de la disciplina en el Oratorio :

« Hay otros muchos medios distintos del látigo, dice el P. Lamy, y para que el niño cumpla sus deberes, una caricia, una amenaza, la esperanza de una recompensa ó el temor de una humillación producen más efecto que el azote. »

Cierto es que la férula y los azotes no estaban prohibidos y formaban parte de las *legitima pænarum genera* ; pero no se empleaban mucho, ya por espíritu de dulzura, ya por prudencia y para no exasperar al niño.

« Se necesita, dice también el P. Lamy, cierta política para gobernar ese pueblecillo, para dominarle por sus inclinaciones, para prever el efecto de las recompensas y de los castigos, y emplearlos según el uso que deba dárseles ; pues hay momentos de capricho en que el niño se dejaría matar antes que doblegarse. »

En el Oratorio facilitábase el sostenimiento de la autoridad del maestro sin recurrir á castigos violentos porque el mismo profesor acompañaba á los alumnos durante toda la serie de sus clases. El P. Thomassin, por ejemplo, fué sucesivamente profesor de gramática, de retórica, de filosofía, de matemáticas, de historia, de italiano y de español. ; Ejemplo conmovedor, fuerza es reconocerlo, de abnegación absoluta para el trabajo escolar ! Pero esa universalidad algo superficial no servía ni los verdaderos intereses de los maestros, ni los de sus alumnos ; la gran ley pedagógica es la división del trabajo.

Fundación de las Pequeñas Escuelas. — Desde la constitución de su sociedad, los jansenistas dieron muestras de cuidadoso empeño por la educación de la juventud. Su fundador Saint-Cyran decía : « En un sentido, la educación es lo únicamente necesario... Desearía que pudierais leer en mi alma el cariño que me inspiran los niños... No podríais

cumplir obra más meritoria ante Dios que la de trabajar para educar bien á los niños. » Este desinteresado sentimiento de caridad en favor de la juventud, ese impulso de sincera ternura para los niños, fueron los que animaron á los jansenistas al crear en 1643 las Pequeñas Escuelas, en Port-Royal des Champs y en sus alrededores; y luego en París (1). En ellas, no recibieron más que un reducido número de alumnos, preocupados, como lo estaban, no en dominar el mundo y extender su acción, sino en hacer modesta y obscuramente, todo el bien que pudieran. Las persecuciones no les permitieron continuar por mucho tiempo la obra comenzada. Ya desde 1660 los enemigos de Port-Royal habían triunfado; los jesuitas obtenían del Rey que se cerraran las Pequeñas Escuelas y se dispersaron sus maestros, y expulsados, encarcelados y expatriados, los solitarios de Port-Royal no tuvieron ya más facultad que la de recoger en escritos memorables los resultados de su cortísima experiencia pedagógica.

Los maestros y los libros de Port-Royal. — Destino singular el de aquellos pedagogos á quienes los rigores de la suerte no les han permitido que ejerzan durante más de quince años las funciones de la enseñanza y que, sin embargo, gracias á sus obras, fueron quizás los inspiradores más autorizados de la educación francesa! Citemos en primer lugar á Nicole, moralista y lógico, uno de los autores de la *Lógica* de Port-Royal, que enseñó en las Pequeñas Escuelas la filosofía y las humanidades y que publicó en 1670, con el título de *La educación de un príncipe*, una serie de reflexiones pedagógicas aplicables, según dice él mismo, á los niños de cualquier condición. Viene en seguida Lancelot el gramático, autor de los *Métodos* para aprender la lengua latina, la lengua griega, la italiana y la española. Mencionemos también á Arnauld, al gran Arnauld, teólogo ardiente que colaboró en la *Lógica* y en la *Gramática general* y que, por último, compuso el *Reglamento* de

(1) Véase acerca de las Escuelas de Port-Royal un estudio reciente de M. Carré (*Revue Pédagogique*, 1883, nos 2 y 8).

estudios en las letras humanas. Á esos nombres célebres hay que agregar los de otros jansenistas más oscuros: Sacy y Guyot, autores de muchas traducciones; Coustel, que publicó las *Reglas de la Educación de los niños* (1687); Varet, autor de la *Educación cristiana* (1668). Añadamos á esta lista incompleta aún el *Reglamento para los niños* de Jacqueline Pascal (1657) y tendremos una idea de la actividad pedagógica en Port-Royal.

Estudio de la lengua francesa. — Por regla general hay que tener en buen concepto á los pedagogos que recomiendan el estudio de la lengua materna, y en esto, los solitarios de Port-Royal se adelantaron á su época. « Se hace leer primero en latín, decía el abate Fleury, porque lo pronunciamos tal como está escrito; lo que no sucede con el francés. (1) Razón singular que no satisfacía ni aun al mismo Fleury, puesto que deducía la conveniencia de poner, lo más pronto posible en manos del niño, libros franceses que pudiera entender. Así se hacía en Port-Royal. Con su amor á la sencillez y á la claridad; por su tendencia, enteramente cartesiana, á no hacer estudiar á los niños sino aquello de que pueden darse cuenta, los jansenistas comprendieron desde luego cuánto había de absurdo en escoger obras latinas como libros primeros de lectura. « Aprender el latín antes que la lengua materna, decía ingeniosamente Comenio, es tanto como querer montar á caballo antes que saber andar. » Es también, como dice Sainte-Beuve, obligar á los niños á que se entiendan con lo ininteligible para llegar á lo desconocido. Ciertamente es que esos textos ininteligibles no los sustituyeron los jansenistas con obras francesas originales, pero al menos, los reemplazaron con buenas traducciones de autores latinos. Por primera vez en Francia, se tomó seriamente en consideración la lengua francesa, y antes de obligarlos á escribir en latín se ejercitaba á los colegiales en la escritura francesa, dándoles á componer cartas y narraciones cortas, sobre asuntos tomados de sus recuerdos é invitándoles á que refirieran inmediatamente lo que habían retenido de sus lecturas.

(1) Elección y método de los estudios.

Nuevo sistema de deletreo. — Impulsados por su constante empeño en facilitar el estudio, los jansenistas reformaron el método de lectura que se empleaba entonces. Lo que hace más difícil la lectura, dice Arnauld, en el capítulo VI de la *Gramática General*, es que como cada letra tiene su nombre, se pronuncia sola, de distinta manera que unida á otras letras. Por ejemplo, si se hace leer á un niño la sílaba *fry*, se le obliga á pronunciar *efe, erre, y griega*, lo que tiene que enredarlo infaliblemente. Conviene, por lo tanto, que se enseñe á los niños á conocer las letras por el nombre de su pronunciación real y á nombrarlas por su sonido natural únicamente. Port-Royal propone, pues, « que no se haga pronunciar á los niños más que las vocales y los diptongos y no las consonantes que sólo deberán pronunciar en las diversas combinaciones que tienen con las vocales ó los diptongos, en las sílabas y palabras... » Este método se ha hecho célebre bajo el nombre de método de Port-Royal, y de una carta de Jacqueline Pascal parece desprenderse que el mismo Pascal fué el autor de la idea (1).

Ejercicio de la reflexión personal. — Lo que distingue profundamente el método de los jansenistas del de los jesuitas, es que en Port-Royal preocupanse más en formar espíritus rectos que en hacer buenos latinos, tiéndose á despertar el juicio, la reflexión personal; se quiere que el niño piense y comprenda, en cuanto sea capaz de ello; en las lecturas de la clase no se deja pasar ninguna palabra sin que el niño haya entendido lo que significa y no se le ocupa más que en ejercicios proporcionados á su inteligencia y en cosas que estén á su alcance.

Las gramáticas de Port-Royal están escritas en francés, porque es ridículo, dice Nicole, el querer enseñar los principios de una lengua en la misma lengua que se quiere aprender y que se ignora. Lancelot en sus *Métodos*, abrevia y simplifica los estudios gramaticales.

« Después de otros muchos, he tenido la prueba de la utilidad de esta máxima de Ramus: *Pocos preceptos y mucho uso*; » y también

(1) Véase Cousin, *Jacqueline Pascal*, pág. 250.

de que en cuanto los niños empiezan á saber algo de esas reglas, sería conveniente hacérselas observar en la práctica. »

La gramática de Port-Royal se vale de la lectura de los autores para completar el estudio teórico de las reglas, reducidas á su minimum más estricto. El maestro, á propósito de tal ó cual pasaje de una obra, hará de viva voz las observaciones adecuadas y así se conseguirá que el ejemplo, no el ejemplo seco y sin interés de la gramática, sino el ejemplo vivo y expresivo, tomado del escritor que se lee con gusto, preceda ó acompañe la regla, y que el caso particular explique la ley general: método excelente porque está caído en el movimiento real del espíritu; porque favorece la marcha de los estudios hacia los progresos de la inteligencia y porque según el consejo de Descartes, pásase en él de lo conocido á lo desconocido, de lo simple á lo compuesto.

Espíritu general de la educación en Port-Royal. — No hay que esperar, sin duda, el encontrarse entre los solitarios de Port-Royal con un culto desinteresado á la ciencia. En su juicio la instrucción no es más que un medio para formar el entendimiento. « No deberían emplearse las ciencias, dice Nicole, sino como un instrumento para perfeccionar la razón. » Los conocimientos históricos, literarios, y científicos no tienen valor intrínseco y sólo hay que aprovecharse de ellos para hacer hombres justos, equitativos y juiciosos. Nicole declara que valdría más ignorar completamente las ciencias que engolfarse en lo que tienen de inútil, y al hablar de las investigaciones astronómicas y de los trabajos de esos matemáticos que creen que « nada hay tan hermoso como el saber si hay un puente y una bóveda suspendida al rededor del planeta de Saturno » concluye que es preferible ignorar esas cosas á ignorar que son inútiles.

Pero, en cambio, los jansenistas desecharon de su plan de estudios todo lo que es palabrería estéril, y ejercicio de memoria ó de imaginación artificial. En Port-Royal se hacen pocos versos latinos y se concede mayor importancia á la

versión que al tema. El tema oral reemplaza á menudo al tema escrito y se quiere enseñar al alumno « á que no le deslumbre el vano brillo de palabras vacías de sentido, á que no se conforme con palabras ó principios oscuros y á que no se satisfaga nunca hasta no haber penetrado el fondo de las cosas. »

Principios pedagógicos de Nicole. — En su tratado de la *Educación de un príncipe*, Nicole resumió, bajo la forma de aforismos, algunas de las ideas esenciales de su sistema de educación.

Citemos desde luego esta máxima, verdadero axioma pedagógico: « La instrucción tiene por objeto llevar los espíritus hasta el límite que son capaces de alcanzar. » Es decir que todo niño, sea de la nobleza ó del pueblo, tiene derecho de que se le instruya según sus aptitudes y sus facultades.

Otro axioma: hay que proporcionar las dificultades al desarrollo creciente de las inteligencias jóvenes. « Los espíritus más grandes no tienen sino luces limitadas. Siempre hay en ellos lugares sombríos y tenebrosos; pero el espíritu de los niños está lleno de tinieblas casi por completo y sólo entrevé débiles rayos de luz. Todo consiste, pues, en aprovechar esos rayos, en aumentarlos y en poner bajo su acción cuanto se quiere hacer comprender al niño. »

Corolario del axioma que antecede es que hay que hablar antes que nada á los sentidos: « Como las luces de los niños dependen en gran parte de los sentidos, es necesario, hasta donde sea posible, fijar en éstos las instrucciones que se dan y hacerlas entrar no sólo por el oído sino también por el oído. » La geografía, por consecuencia, es un estudio muy propio para la infancia, á condición de que se tengan libros en que estén pintadas las poblaciones más grandes. Si se hace estudiar al niño la historia de un país, no debe descuidarse nunca el señalarle en un mapa el lugar que ocupa. Nicole recomienda también [que se hagan ver á los niños estampas que representen las armas, las máquinas y los trajes de los antiguos, así como retratos de reyes y de hombres ilustres.

Pesimismo moral. — El hombre es malo, la natu-

raleza humana está corrompida: tal es el grito desesperado que repercute en todos los escritos de los Jansenistas:

« El diablo, dice Saint-Cyran, se apodera del alma del niño cuando aun está éste en el vientre de la madre... » Y más adelante: « Hay que rogar siempre por las almas y vigilar siempre, haciendo guardias como en una fortaleza. El diablo ronda por fuera..... »

« En cuanto los niños empiezan á tener razón, dice otro jansenista, no se nota en ellos más que ceguedad y flaqueza: tienen el espíritu cerrado para las cosas espirituales y no pueden comprenderlas. Pero, por el contrario, tienen abiertos los ojos para el mal; sus sentidos son susceptibles de toda corrupción y tienen un peso natural que á ella los conduce. »

« Es necesario, escribe Varet, que consideréis á vuestros hijos como inclinados al mal. Todas sus inclinaciones son corrompidas y como no las guía la razón, no les harán encontrar diversión y gusto sino en las cosas que los orillen á los vicios. »

Consecuencias disciplinarias. — La doctrina de la perversidad original del hombre puede producir resultados inversos y dirigir en dos sentidos opuestos la conducta práctica de quienes la aceptan. Ó bien, en efecto, les inspira que sean severos para seres esencialmente corrompidos y viciosos, ó bien los excita á la piedad y á la ternura para esas criaturas caídas que padecen incurable mal. Este último partido tomaron los solitarios de Port-Royal y fueron tan dulces y buenos para con los niños que se confiaban á su cuidado, cuanto eran, en teoría, duros é inflexibles para la naturaleza humana. En presencia de sus discípulos, sintiéronse llenos de ternura infinita hacia esas pobres almas enfermas que hubieran querido aliviar de sus males y levantar de su caída á costa de toda clase de sacrificios.

La idea de la maldad innata en el hombre tuvo además, en Port-Royal, otro resultado. Acreció el celo de los maestros y los decidió á multiplicar sus cuidados y sus atenciones á fin de vigilar y sofocar en las almas jóvenes, hasta donde fuera posible, las simientes del mal dejadas en ellas por el pecado. Cuando se está encargado de la difícil misión de una educación moral, es acaso peligroso confiar dema-

siado en la naturaleza humana y formarse una opinión demasiado favorable de sus cualidades y disposiciones, porque se vería uno inclinado á conceder al niño demasiada libertad y á dejarle hacer y disculparlo todo. Más vale pecar por el exceso contrario : el de la desconfianza. En este caso, efectivamente, como se comprenden los peligros que amenazan al niño, se le vigila con más atención, se le abandona menos á la inspiración de sus caprichos, se espera más de la educación y se exige del esfuerzo y del trabajo lo que se juzga que la naturaleza es incapaz de producir por si misma.

La vigilancia, la paciencia y la dulzura : tales son los instrumentos de disciplina en las casas de Port-Royal. Casi no había castigos en las Pequeñas Escuelas. « Hablar poco, tolerar mucho y rezar aun mucho más, » he ahí las tres cosas que Saint-Cyran recomendaba. La amenaza de volver á mandar á los niños con sus padres bastaba para mantener el orden en un rebaño que por lo demás era poco numeroso. Despedíanse, en efecto, á cuantos hubieran podido dar malos ejemplos : sistema de eliminación excelente cuando es practicable. Los piadosos solitarios soportaban sin quejarse las faltas en que veían las consecuencias necesarias de la culpa original, y estimando el valor de las almas humanas, su ternura para con los niños estaba mezclada con cierto respeto, pues en ellos veían criaturas de Dios y seres llamados en la eternidad á un destino sublime ó á terribles penas.

Defectos de la disciplina de Port-Royal. — Los jansenistas no evitaron hasta el fin las funestas consecuencias que en germen contenían sus teorías pesimistas sobre la naturaleza humana : cayeron en excesos de prudencia ó de rigorismo y llevaron la dignidad hasta una rigidez algo huraña. En Port-Royal estaba prohibido á los discípulos el tutearse. Los solitarios no gustaban de las familiaridades y en esto eran fieles á la *Imitación de Cristo*, en donde se dice no conviene que un cristiano tenga familiaridad con otros. Así pues los jóvenes eran educados en hábitos de mutuo respeto que podrán tener su lado bueno, pero que también adolecen del grave defecto de ser algo ridiculos en los niños, puesto que los obligaba á vivir como *caballe-*

ritos y de ser también contrarios al desarrollo de esas amistades íntimas, de esas uniones duraderas cuya dulzura y cuyo encanto conocen cuantos han vivido en colegio.

El espíritu de ascetismo es el carácter general de todos los jansenistas. Varet declara que los bailes son sitios infames ; Pascal rechaza todo pensamiento agradable y él llamaba idea agradable, el reflexionar en la geometría ; y Lancelot se niega á llevar al teatro á los príncipes de Conti de los cuales era preceptor.

Pero lo más grave acaso, era que en *Port-Royal* se suprimía de propósito la emulación temiendo despertar el amor propio. Sólo á Dios, decían, debe alabarse de las cualidades y de los talentos que revelan los hombres : « Si Dios ha puesto algo bueno en el alma de un niño hay que darle gracias y guardar silencio. » Con este silencio calculado cuidábanse del orgullo ; pero si éste es de temerse ¿ no ocurre acaso lo mismo con la pereza ? Y cuando se evita el estimular el amor propio por medio de recompensas ó de una palabra halagadora dicha á tiempo, se corre el riesgo de no dominar la molición natural del niño y de no obtener de él ningún esfuerzo productivo. Pascal, el gran amigo de Port-Royal, decía : « Los niños de Port-Royal á quienes no se impulsa con ese aguijón de celo y de gloria, se entregan á la negligencia. »

Juicio general acerca de Port-Royal. — Admiremos, no obstante, á los maestros de Port-Royal que sin duda se engañaron en más de un punto, pero que estaban animados por un gran sentimiento de los deberes de la educación y por una caridad perfecta. El celo y la sinceridad en la fé religiosa : un profundo respeto hacia la persona humana, las prácticas piadosas exaltadas, pero subordinadas á la realidad del sentimiento íntimo, la devoción aconsejada pero no impuesta, una señalada desconfianza de la naturaleza, corregida por impulsos de ternura y templada por el cariño, y sobre todo la abnegación profunda é infatigable de almas cristianas que se entregan por completo y sin reserva á otras, para educarlas y salvarlas : he aquí la disciplina de Port-Royal. Pero donde hay que buscar la

superioridad incontestable de los jansenistas es en los métodos de enseñanza y en la dirección de los estudios clásicos. Los maestros de Port-Royal fueron humanistas admirables, no humanistas de la forma como los jesuitas, sino humanistas del entendimiento y en nuestro concepto representan con toda su belleza y toda su fuerza, esa educación intelectual soñada ya por Montaigne que prepara hombres de sano entendimiento y de recta conciencia para las luchas de la vida. Fundaron la enseñanza de las letras clásicas. « Port-Royal, dice un historiador de la pedagogía, M. Burnier, simplifica el estudio sin privarlo por esto de sus provechosas dificultades; procura hacerlo interesante sin convertirlo en un juego pueril y no confía á la memoria sino aquello que ha sido comprendido antes por la inteligencia... Port-Royal dió al mundo ideas que se han quedado en él para siempre y principios fecundos de los cuales sólo se ha tenido que sacar las consecuencias. »

LECCIÓN VIII

FENELÓN

La educación en el siglo XVII. — Fenelón (1651-1715). — Cómo llegó á ser pedagogo Fenelón. — Análisis del tratado de la *Educación de las jóvenes*. — Crítica de la educación monástica. — Refutación de los prejuicios concernientes á las mujeres. — Buena opinión de la naturaleza humana. — Curiosidad instintiva: lecciones de cosas. — Debilidad del niño. — Instrucciones indirectas. — Es preciso que el gusto lo haga todo. — Las fábulas y las narraciones históricas. — Educación moral y religiosa. — Estudios propios para mujeres. — Educación del duque de Borgoña (1689-1695). — Resultados favorables. — Las *Fábulas*. — Los *Diálogos de los muertos*. — Variedad de los medios disciplinarios. — La instrucción diversificada. — El *Telémaco*. — Fenelón y Bossuet. — Alcance y límites de la educación.

La educación en el siglo XVII. — Además de las congregaciones enseñantes, el siglo XVII tuvo cierto número de pedagogos independientes, de pensadores aislados, que nos transmitieron en sus escritos el resultado de sus reflexiones ó de su experiencia.

La mayor parte de esos pedagogos pertenecen al clero y son preceptores de príncipes: en un estado monárquico no hay negocio mejor que la educación de los príncipes. Otros son filósofos llevados, por el estudio general de la naturaleza humana, á meditar sobre los principios de la educación. Sin pretender abarcarlo todo en el reducido cuadro de esta historia elemental, quisiéramos dar á conocer ya sea las doctrinas fundamentales, ya los métodos esenciales que concu-

rrieron para la educación del siglo xvii y prepararon á la vez, las reformas pedagógicas de los siglos posteriores.

Fenelón (1651-1715). — Fenelón ocupa un lugar importante en nuestra literatura; pero de todos los variados aspectos de su genio, su influencia pedagógica parece ser la más importante y considerable. Fenelón escribió la primera obra clásica de nuestra pedagogía y puede decirse, al ver el gran número de autores que se inspiraron en sus ideas, que tratándose de pedagogía fué fundador de escuela.

Cómo llegó Fenelón á ser pedagogo. — Sabido es que el hermoso tratado de la *Educación de las jóvenes* fué compuesto en 1680 á instancias de los duques de Beauvilliers. Los nobles amigos de Fenelón tenían, además de varios varones, ocho hijas á quienes instruir y á fin de ayudar con sus consejos á la educación de esa escuela doméstica, escribió Fenelón su libro, que primitivamente no estaba destinado al público y que no apareció sino hasta 1687. El joven abate que no tenía aún treinta años en 1680, se había ejercitado ya en materia pedagógica, dirigiendo el convento de las *Nuevas Católicas* (1678) institución consagrada á retener en la fé católica á las jóvenes protestantes convertidas y aun á conducir las por fuerza á esa creencia. Confesamos que más hubiera valido, para la gloria de Fenelón, el que hubiese adquirido su experiencia por medios distintos que el de esa misión de fanatismo en que fué auxiliar del brazo secular y el cómplice de las dragonadas, y en que se preparó la revocación del Edicto de Nantes. Preferiríamos que la *Educación de las jóvenes* no hubiera sido meditada en una casa en donde se encerraban por fuerza á hijas arrancadas del regazo de sus madres y á esposas arrebatadas del lado de sus maridos; pero si la fuente primera de la inspiración pedagógica de Fenelón no es tan pura como convendría, nada en el libro revela, por lo menos, el espíritu de intolerancia y de violencia al que se había asociado el autor. La *Educación de las jóvenes* es por el contrario, una obra de dulzura y de bondad, de gracia amable y sonriente, que respira un soplo de progreso.

Fenelón tuvo oportunidad de aplicar sus ideas poco tiempo

después de haberlas expuesto en su tratado. El 16 de Agosto de 1689 fué elegido como preceptor del duque de Borgoña, con el duque de Beauvilliers como director y el abate Fleury como sub-preceptor. De 1689 á 1695 dirigió con éxito asombroso, la educación de un príncipe que «había nacido terrible», según la frase de Saint-Simón y que bajo la influencia penetrante de su maestro, se convirtió en un hombre cumplido, casi en un santo. Para su real discípulo compuso Fenelón sucesivamente, muchas obras escolares: las *Fábulas*, los *Diálogos de los Muertos*, el tratado de la *Existencia de Dios*, sin olvidar el *Telémaco*, uno de los libros más populares de nuestra literatura.

Las acontecimientos favorecieron, pues, admirablemente, á Fenelón, proporcionando á su actividad pedagógica, la ocasión de ejercitarse; pero puede decirse que su naturaleza lo predestinaba para el papel de educador. Por su alma tierna y paternal hasta en el celibato eclesiástico; por su maravillosa flexibilidad de espíritu; por su profunda erudición, sus conocimientos de la antigüedad y su competencia en los estudios de gramática y de historia, de que son prueba diversos pasajes de su *Carta á la Academia* y por su carácter moderado y sus veleidades de liberalismo en un siglo de monarquía absoluta, Fenelón tenía cuanto se necesitaba para ser uno de los guías, uno de los maestros de la educación en Francia.

Análisis del tratado de la Educación de las jóvenes. — Hay que leer toda la encantadora obra maestra de Fenelón. Un rápido análisis no bastaría; tanto más cuanto que sería en extremo difícil reducir á algunos puntos esenciales el ondulante pensamiento de nuestro autor. Con su facilidad algo blanda y su abundancia algo desordenada, Fenelón se repite á menudo; insiste en ideas que ya se creerían agotadas y no encierra un plan metódico y riguroso su negligente locuacidad. Sin embargo, en los trece capítulos que componen la obra, pueden distinguirse tres partes: en primer lugar una parte crítica (capítulos I y II) en que se tachan vivamente los defectos comunes de la educación de las mujeres; luego, del capítulo III al VIII, obser-

vaciones generales y exposición de los principios y de los métodos que hay que seguir y aplicar tanto en la educación de los niños como en la de las jóvenes; y por último, del capítulo IX hasta el final del libro, todas las reflexiones especiales que se refieren exclusivamente á los defectos y á las cualidades, á los deberes y á los estudios de las mujeres.

Crítica de la educación monástica. — Al principiar el tratado, así como en otro escrito corto que los editores agregan comunmente al libro de la *Educación de las jóvenes* (1), Fenelón se declara partidario de la educación liberal y humana, en que penetre la luz del mundo y que no esté confinada en las sombras de un monasterio:

« Infero que la señorita vuestra hija estará á vuestro lado mejor que en cualquier convento... Si un convento no es regular, en él verá honrada la vanidad, que es el más sutil de los venenos para una joven. Allí oírá hablar del mundo como de una especie de encantamiento y nada produce tan perniciosa impresión como esa imagen falaz del siglo que se mira de lejos con admiración y que exagera todos sus placeres sin mostrar sus penas y amarguras... Por eso me causaría más temor un convento mundano que el mundo mismo. Si por el contrario, un convento está en el fervor y en la regularidad de su instituto, una joven de buena condición crecerá allí en completa ignorancia del siglo... Sale del convento como una persona á quien se hubiera encerrado en las tinieblas de profunda caverna y que se encontrara de pronto en plena luz. Nada tan deslumbrador como esa transición imprevista y ese brillo al que no se estaba acostumbrado.... »

Refutación de los prejuicios relativos á la educación de las mujeres. — Fenelón escribió, pues, su libro para las madres más que para los conventos. La mujer está destinada para desempeñar un gran papel en la vida doméstica. « ¿Acaso pueden los hombres esperar alguna dulzura de vida para sí mismos, si su sociedad más íntima que es la del matrimonio, se convierte en amargura? » Déjese, pues, de descuidar la educación de las mujeres y

(1) Véase el *Consejo* de M. de Fenelón, arzobispo de Cambrai, á una noble dama, sobre la educación de la señorita su hija.

renúnciese á las preocupaciones con las que se pretende justificar esa negligencia. — La mujer sabia, se dice, es vana y presumida; pero no se trata de engolfar á las mujeres en estudios inútiles que las convertirían en sabias ridiculas, sino de enseñarles únicamente lo que les conviene para sus labores domésticas. — La mujer, se dice también, es más flaca de espíritu que el hombre. Precisamente por eso es necesario fortificar su inteligencia. — La mujer, en fin, debe ser educada en la ignorancia del mundo. Pero, replica Fenelón, el mundo no es un fantasma: « es el conjunto de todas las familias; » y las mujeres tienen deberes que cumplir en él, deberes que no son mucho menos importantes que los de los hombres. « La virtud vale tanto para los hombres como para las mujeres. »

Buena opinión de la naturaleza humana. — Hay dos categorías de cristianos: unos consideran sobre todo la culpa original y los otros se apegan de preferencia al dogma de la redención. Para los primeros el niño está corrompido por esencia: no tiene inclinaciones más que para el mal y es un ser colérico que es forzoso castigar duramente. Para los segundos, redimido el niño por la gracia, « no tiene todavía inclinación hacia ningún objeto; » sus instintos no necesitan combatirse y sólo hay que dirigirlos. Fenelón sigue esta última corriente que es la buena. No teme el amor propio ni prohíbe los elogios; cuenta con la espontaneidad de la naturaleza; echa de menos la educación de los antiguos que dejaba á los niños más libertad y por último, en su juicio sobre la naturaleza humana, revela un optimismo sonriente y afectuoso y á las veces un exceso de aprobación y de complacencia.

Debilidad del niño. — Fenelón cree en la inocencia del niño; pero también está convencido de su debilidad. De ahí los cuidados que aconseja á quienes quieran educarlo:

« Lo más útil en los primeros años de la infancia es cuidar la salud del niño y fortificar su sangre por la elección de los alimentos y por un régimen de vida sencilla... También es muy importante dejar que se fortalezcan los miembros no apresurando la instrucción.... »

La debilidad intelectual del niño proviene sobre todo de la impotencia de su atención. El espíritu del niño es « como una bujía encendida en un lugar expuesto al viento y cuya luz vacila constantemente. » De ahí resulta la necesidad urgente de no apresurar al niño, « de formarle poco á poco y según las ocasiones, » y de servir y ayudar á la naturaleza sin precipitarse.

Curiosidad instintiva : lecciones de cosas. —

Si la inatención del niño es un gran obstáculo, su curiosidad natural es, en cambio, una ayuda poderosa. Fenelón sabe el partido que de ella puede obtenerse, y citaremos el notable pasaje en que indica la manera de solicitarla por instrucciones familiares, que son ya verdaderas lecciones de cosas :

« La curiosidad en los niños es una tendencia de la naturaleza que se adelanta á la instrucción : no dejéis de aprovecharla. Ven, por ejemplo, un molino en el campo y quieren saber lo que es ; hay que enseñarles cómo se prepara el alimento con que se nutre el hombre. Ven segadores y debe explicárseles lo que hacen ; cómo se siembra el trigo y cómo se multiplica en la tierra. En la ciudad, ven establecimientos donde se ejercen distintos artes y en donde se venden mercancías diversas. No hay que cansarse nunca de sus preguntas ; pues son sendas que la naturaleza os ofrece para facilitar la instrucción. Dad muestras, por el contrario, de que esas preguntas os agradan y así les enseñaréis insensiblemente cómo se hacen todas las cosas que son útiles para el hombre y sobre las cuales gira el comercio..... »

Instrucciones indirectas. — Hasta cuando el niño ha crecido y es más capaz de resistir la instrucción, Fenelón no se aparta de su sistema de miramientos y dulces precauciones. El gran procedimiento pedagógico de Fenelón consiste en que no recurre á lecciones didácticas, sino á *instrucciones indirectas* lo más á menudo posible, y después veremos cómo lo aplicó en la educación del duque de Borgoña. « Mientras menos lecciones en forma puedan darse es mejor. » Hay que ser, además, discreto y prudente en la elección de las primeras ideas, de las primeras imágenes que se imprimen en la mente del niño. « En un receptáculo tan pequeño y tan precioso no deben verse más que cosas exquisitas. »

La ausencia de pedantismo es uno de los caracteres de Fenelón. « Para la retórica, dice, no daré preceptos : basta proporcionar buenos modelos. » Para la gramática « no le dejaré ningún tiempo, ó por lo menos, le daré muy poco. » Es preciso insinuar la instrucción, no imponerla ; y recurrir á lecciones imprevistas que parecen no ser lecciones. En esto, Fenelón se adelanta á Rousseau y sugiere el sistema de las escenas arregladas de antemano y de los artificios instructivos, análogos á las invenciones del *Emilio*.

Todo debe hacerlo el gusto. — Una de las mejores cualidades pedagógicas de Fenelón es la de querer que el estudio sea agradable ; pero esta cualidad la convierte en defecto porque abusa de la instrucción atractiva. No podemos menos de aplaudirle cuando critica la dura y áspera pedagogía de la Edad Media y cuando nos describe esas clases fastidiosas y tristes en que se habla constantemente al niño de palabras y cosas que no entiende : « Ninguna libertad, dice, ninguna alegría ; siempre lección, silencio, postura incómoda, corrección y amenazas. » Nada más justo, pues, que la reflexión siguiente : « En las educaciones ordinarias se deja todo el placer de un lado, y del otro todo el fastidio : todo el tedio en el estudio, todo el gusto en las diversiones. » Fenelón quiere cambiar esto por completo. Tanto para el estudio como para la disciplina moral, « es necesario, dice, que el gusto lo haga todo. »

En cuanto al estudio, búsquense los medios de que sea agradable para los niños lo que exigimos de ellos. « Hay que señalarles siempre un fin sólido y agradable que los aliente en el trabajo. » — « Ocultadles el estudio bajo la apariencia de la libertad y del placer. » — « Dejad que su vista se solace un poco y que se ensanche su espíritu. » — « Mézclese la instrucción con el juego. » — « He visto, dice también, muchos niños que han aprendido á leer jugando. »

Para dirigir su voluntad así como para estimular su espíritu, no les sujetéis nunca á una autoridad absoluta y seca. No los canséis con una exactitud indiscreta. No les enseñéis la sabiduría sino por intervalos y con rostro risueño. Conducidlos hasta donde sea posible, con la razón. Nunca toméis,

cuando no fuera completamente necesario, un tono austero é imperioso que los haga temblar.

« Cerraríais su corazón y les quitaríais la confianza, sin la cual no puede esperarse de la educación ningún fruto. Haced que os amen; que se sientan en libertad á vuestro lado y que no teman dejaros ver sus defectos. »

Tal es intelectual y moralmente la amable disciplina soñada por Fenelón. Ciertamente es que la imaginación de nuestro autor lo lleva algo lejos y lo extravía. Fenelón lo vé todo hermoso y en la educación, tal como se la figura este pedagogo demasiado fácil, no hay ninguna dificultad, ninguna espina, nada laborioso :

« Todos los metales son oro
y todas las flores, rosas. »

Casi no se le pide al niño que haga esfuerzos : no se le obligará á repetir la lección que ha oído « por temor de incomodarlo. » Es preciso que lo aprenda todo jugando y si tiene defectos, no se debe decirseles sino con precaución « por temor de afligirlo. » Fenelón es decididamente demasiado complaciente, demasiado zalamero. Por desechar todo lo que es chocante, llega al grado de excluir todo lo que es laborioso y cae en una candidez pueril cuando pide que los libros de su discípulo estén « bien encuadrados, dorados en los cantos y que tengan bonitas estampas. »

Las fábulas y la historia. — La pronunciada afición de Fenelón á los estudios agradables lo conduce á poner en primer término, entre las ocupaciones intelectuales del niño, las fábulas y la historia, porque las narraciones gustan sobre todo á la imaginación infantil. Quiere que se consagre especial cuidado á la historia santa, escogiéndola siempre « lo que produce imágenes más risueñas y magníficas. » Exige con razón que el maestro « anime su relato con tonos vivos y familiares y que haga hablar á todos sus personajes. » Así se conseguirá retener la atención de los niños sin constre-

ñirla : « porque lo repito, dice, es preciso cuidarse de no convertir en obligación el escuchar y recordar esas historias..... »

La educación moral y religiosa. — Opuestamente á lo que más tarde ha de pensar Rousseau, Fenelón pide que desde temprano se presenten á los niños las verdades morales y religiosas y esto bajo formas sensibles y con imágenes obtenidas de la experiencia. No debe temerse el hablarles de Dios pintándole como venerable anciano de barba blanca, etc. Cuanto pueda haber de supersticioso en esas concepciones, apropiadas á la imaginación infantil, se corregirá más tarde por la razón. Observemos además que Fenelón no quiere la religión desmedida. Teme todas las exageraciones, aun la de la piedad ; lo que exige es la devoción mesurada y un cristianismo razonable y desconfía de los falsos milagros. « Acostúmbrese á las jóvenes, dice, á que no admitan ligeramente ciertas historias desautorizadas y á no apegarse á ciertas devociones introducidas por un celo indiscreto ». Pero Fenelón, acaso sin querer, prepara él mismo el camino hacia la superstición que combate, cuando para hacer entrar en el espíritu del niño los primeros principios religiosos, le presenta á Dios bajo formas sensibles y le habla de un paraíso en donde todo es oro y pedrerías.

Estudios propios para mujeres. — Hasta aquí sólo hemos notado en la obra de Fenelón preceptos generales que pueden aplicarse tanto á los varones como á las hembras, pero en la última parte de su libro, Fenelón trata especialmente de los trabajos particulares de mujeres, de las cualidades que les convienen, de sus deberes y del género de instrucción que necesitan para cumplirlos.

Nadie conoció tanto como Fenelón los defectos que engendra la ignorancia en la mujer : el fastidio, la ociosidad, la impotencia para dedicarse á los trabajos serios, la frivolidad, la molice, la imaginación vagabunda, la curiosidad indiscreta que se consagra á los asuntos baladies, la ligereza y la charlatanería, la languidez romanesca y lo que es admirable en un amigo de madama Guyón, la manía teoló-

gica : « Á menudo las mujeres se ocupan demasiado en discutir sobre religión. »

¿Qué propone Fenelón para conjurar esas tendencias? Fuerza es confesar que la instrucción cuyo plan combina deja todavía que desear y no corresponde al ideal que ahora concebimos.

« Retened á las jóvenes, dice, en los límites comunes y enseñadles que para su sexo debe haber un pudor por la ciencia casi tan delicado como el que inspira el horror al vicio. »

¿Acaso no equivale esto á declarar que la ciencia no se hizo para las mujeres y que repugna á su naturaleza delicada?

Cuando nos dice Fenelón que la joven debe aprender á leer y á escribir correctamente (y obsérvese que no se trata más que de jóvenes de la nobleza ó de la burguesía acomodada); cuando agrega: *que aprenda también la gramática*, puede juzgarse, por la puerilidad de esas prescripciones, que Fenelón no exige gran cosa de la mujer en materia de ciencia; y sin embargo, tal como es, ese programa de estudios se adelantaba en la época de Fenelón á los usos aceptados y constituía un verdadero progreso. Pedir á las mujeres que conocieran cuanto se necesita que sepan para educar á sus hijos, era sentar un principio excelente cuyas consecuencias hubieran debido analizarse mejor. También hay que elogiar á Fenelón por haber recomendado á las jóvenes la lectura de los autores profanos. Él, que se había nutrido de ellos, que no era, por decirlo así, más que un griego convertido en cristiano, que poseía á Homero bastante á fondo para escribir el *Telémaco*, no podía sin retractarse, desaconsejar estudios que tanto placer y provecho le habían causado. Así mismo reconoce la utilidad de la historia antigua ó moderna y admite la poesía y la elocuencia á condición de que se quite de ellas lo que pudiera ser peligroso para la pureza de las costumbres. Lo que se comprende menos es que condena, tan severamente como lo hace, la música, que da lugar « á diversiones corrompidas. »

Pero estos defectos, esta desconfianza de una cultura intelectual demasiado elevada no debe impedirnos el que admiremos la *Educación de las jóvenes*. Agradezcamos á Fenelón el que haya resistido en parte á las preocupaciones de una época en que la joven estaba consagrada por su sexo á una ignorancia casi absoluta; el que haya declarado que quería seguir la senda contraria « á la del temor y de la cultura superficial de los espíritus », y el que haya, en fin, escrito un libro del que ni aun Madama de Maintenon recogió todas las inspiraciones liberales y del cual puede decirse que cuanto encierra es excelente y que no es defectuoso sino por lo que en él falta.

Madama de Lambert (1647-1733). — Como educador de mujeres, Fenelón formó escuela. Desde Rollin hasta Madama de Genlis; cuántos pedagogos se inspiraron en él! Pero entre sus alumnos, hay que contar en primer término á Madama de Lambert que en sus *Consejos á su hijo* (1701) y sobre todo en sus *Consejos á su hija* (1728) siguió la tradición de Fenelón con más largueza y libertad de espíritu. « Tan discreta como él respecto de las obras de imaginación cuya lectura teme por las ideas falsas que puede comunicar al espíritu »; aun más rigurosa que él tratándose de Racine cuyo nombre evita pronunciar, y dispuesta á prohibir á su hija « el teatro, las representaciones pasionales, la música y la poesía, que no son más que agentes de la voluptuosidad, Madama de Lambert, en lo demás, se adelanta á su maestro. » (M. Gréard.) Censura á Molière el que haya confinado á las mujeres en la ociosidad, el juego y el placer. Gústale la historia, sobre todo la de Francia « que no debe ignorarse » y por último, sin pormenorizar sus reivindicaciones, aboga enérgicamente por la causa de la instrucción de las mujeres: pertenece ya al siglo XVIII.

Educación del duque de Borgoña. — Por una coincidencia singular, Fenelón no aplicó sus ideas pedagógicas sino después de haberlas expuesto en un tratado teórico. La educación del duque de Borgoña le permitió poner á prueba las reglas establecidas en la *Educación de las jóvenes*, y nada tan interesante para el historiador de la pedagogía como el

estudio de esa educación de un príncipe, á la que Fenelón se consagró por completo y que por sus resultados brillantes á la vez que insuficientes, descubre las cualidades y los defectos de su pedagogía.

Buenos resultados. — El duque de Borgaña, por su clara inteligencia y también por su carácter fogoso, indócil y apasionado, era el discípulo que convenia al pedagogo de las *instrucciones indirectas*. Hubiera sido imprudente adoc-trinar un espíritu tan impetuoso por medio de fastidiosas lecciones didácticas, y á fuerza de sagacidad y de industria consiguió Fenelón cautivar la atención del príncipe é insinuarle hábilmente conocimientos que tal vez habría rechazado si se le hubiesen presentado bajo forma doctoral y pedantesca. « Nunca vi niño, dice Fenelón, que tan pronto entendiera las cosas más delicadas de la poesía y de la elocuencia. » Sin duda la naturaleza privilegiada del príncipe contribuyó en gran parte para obtener esos resultados, pero también influyó en ellos el arte de Fenelón.

Lecciones morales: las Fábulas. — ¿Cómo enseñar la moral á un niño violento y apasionado? Fenelón no pensó en dirigirle sermones y le presentó bajo forma de *Fábulas* los preceptos morales que quería inculcarle. Las *Fábulas* de Fenelón no tienen todas, es cierto, gran valor literario; pero para apreciarlas debidamente es preciso tener en cuenta que su mérito estaba sobre todo en su oportunidad. Compuestas al día, adaptábanse á las circunstancias de la vida del príncipe; estaban llenas de alusiones á sus defectos y sus cualidades y dábanle en el momento favorable y bajo el velo de agradable ficción, el elogio ó la censura que merecía: « Se podría, dice el cardenal de Bausset, seguir la cronología de la composición de esas obras, comparándolas con el progreso que la edad y la instrucción debían producir en la educación del príncipe. » Los apólogos, aun con sus moralejas muy generales, tendrán siempre su valor y su alcance en la educación de los niños: ¿qué decir, pues, de fábulas cuya moraleja enteramente particular se dirigía sólo al discípulo que las inspiraba, sea por algún defecto que dejaba translucir, sea por alguna virtud nascente que se mani-

festaba en su conducta? Así es como la fábula del *Caprichoso* presentaba al joven duque el cuadro de sus arrebatos y le enseñaba á corregirse, y la de la *Abeja y la Mosca* le recordaba que sin la moderación no sirven de nada las cualidades más brillantes. Un día, en un acceso de cólera, el príncipe se exaltó hasta decir á Fenelón que lo regañaba: « No, no, señor. Sé quién soy yo y quién sois vos. » Al día siguiente, sin duda para contestar á esa fatuidad de príncipe, Fenelón le dió á leer la fábula titulada: *Baco y el Fauno*: « No pudiendo Baco sufrir á cierto burlón dispuesto siempre á mofarse de sus expresiones si estas no eran puras y elegantes, le dijo con tono altanero: « ¿Cómo te atreves á burlarte del hijo de Júpiter? » Á lo que el Fauno respondió sin desconcertarse: « ¡Eh! ¿Y por qué se atreve el hijo de Júpiter á cometer alguna falta? »

Ciertas fábulas más elevadas que las demás no sólo tienden á corregir los defectos de la infancia sino que preparan al príncipe para el ejercicio del gobierno. La fábula de las *Abejas*, por ejemplo, le descubría las bellezas de un Estado laborioso en el que reina el orden; la del *Nilo y el Ganges* le enseñaba el amor al pueblo, « la compasión para la humanidad doliente. » En fin, de cada una de esas fábulas desprendíase una lección seria y al leerlas el príncipe sintió más de una vez un estremecimiento de placer ó de vergüenza, ya fuera que se reconociese á sí propio en el elogio ó en el reproche dirigido á los personajes imaginarios de las *Fábulas*.

Lecciones de historia: Diálogos de los muertos. — No sólo en la educación moral recurrió Fenelón al artificio sino también en la educación intelectual. El ingenioso preceptor empleó todas las formas de la ficción para envolver y dominar mejor el espíritu de su alumno: las fábulas para la enseñanza de la moral, los diálogos para el estudio de la historia y la epopeya, en fin, en el *Telémaco* para la educación política del heredero de la corona de Francia.

Los *Diálogos de los muertos* ponen en escena nombres de todos países y de todas condiciones: Carlos Quinto y un

monje de San Yuste, Aristóteles y Descartes, Leonardo de Vinci y Poussin, César y Alejandro. La historia propiamente dicha, la literatura, la filosofía y las artes eran el tema de esas conversaciones, compuestas, como las *Fábulas*, según los adelantos y las necesidades del duque de Borgoña. Eran cuadros atractivos que de cuando en cuando venían á mezclarse con los del estudio didáctico de la historia universal. No hay que tomarlos sino por lo que quieren ser: por el ameno complemento de una enseñanza regular y continuada. Fenelón sabía mejor que nadie, que la historia es interesante por sí misma y que basta, para que se estudie con gusto, presentarla con claridad, con brillo y con calor á las imaginaciones infantiles.

Variedad de los medios disciplinarios. — Con la educación del duque de Borgoña pusieron en práctica los principios de Fenelón acerca de la necesidad de emplear, no una autoridad que ordena secamente sino una dulzura que se insinúa. No hay en ellos lecciones ni sermones sino medios indirectos de instrucción moral. El duque de Borgoña era irascible, y en lugar de leerle el tratado de Séneca sobre la cólera, he aquí lo que imaginaba Fenelón: Una mañana hizo que fuera á sus habitaciones un carpintero aleccionado de antemano. Pasa el príncipe, se detiene y examina los instrumentos. «Seguid vuestro camino, Monseñor, exclama el obrero que se yergue con aire amenazador, porque no respondo de mí: ¡cuando estoy colérico rompo brazos y piernas á cuantos encuentro!» Ya se adivina el final de la historia y cómo pudo Fenelón, por ese método experimental, enseñar al príncipe que desconfiara de la cólera y de sus efectos.

Cuando los medios indirectos no bastaban, Fenelón empleaba otros; hacía llamamientos frecuentes al amor propio de su discípulo y le daba á entender todo lo que debía á su nombre y á las esperanzas de Francia. Haciale también firmar obligaciones de portarse bien: «Prometo bajo palabra de príncipe al Sr. Abate de Fenelón obedecerle siempre y si falto á mi promesa me someto á toda clase de castigos y de deshonor. Dado en Versalles, el 29 de Noviembre de 1689.

Firmado: Luis. » Otras veces, dirigíase Fenelón á sus sentimientos y le dominaba por la bondad y la ternura. Esos eran los momentos de efusión en que el príncipe le decía: «Dejo detrás de la puerta al duque de Borgoña y ya no soy para vos más que el pequeño Luis. » Otras veces, en fin, Fenelón recurría á los más duros castigos: lo secuestraba, le quitaba sus libros y le prohibía toda conversación.

La instrucción diversificada. — Ya solemne y tierno, ya dulce y severo en su disciplina moral, Fenelón no era menos variado en sus procedimientos de instrucción. Su preocupación dominante era la de *diversificar* los estudios: suya es la expresión. Si algún tema de estudio disgustaba á su discípulo pasaba á otro; pero aunque el buen éxito de su profesorado parece haberle dado razón, permitido es pensar que, como regla general, el precepto de Fenelón es discutible y que no se debería, siguiendo su ejemplo, abusar de la distracción, de la diversidad agradable. Fenelón puerilizó demasiado los estudios queriéndolos hacer amenos.

Resultados de la educación del duque de Borgoña. — Parece paradoja decir que Fenelón tuvo demasiado éxito en su apostolado pedagógico, y sin embargo es la verdad. Bajo su mano, «la mano más hábil que hubo nunca,» dice Saint-Simón, el príncipe se convirtió en imagen de su maestro: devoto hasta el grado de no querer asistir á un baile real, porque esa fiesta mundana coincidía con la fiesta religiosa de la Epifanía; más bien monje que rey; desprovisto de todo espíritu de iniciativa y libertad; irresoluto, embargado en sus piadosas lecturas y en sus oraciones místicas; otro Telémaco, en fin, que no podía estar sin su Mentor, Fenelón había absorbido la voluntad de su discípulo, olvidando que el objeto de la educación es el de formar, no una pálida copia, una imagen del maestro, sino un hombre independiente y libre, capaz de bastarse á sí mismo.

El Telémaco. — Compuesto de 1694 á 1698, el *Telémaco* estaba destinado al duque de Borgoña; pero éste no debía leerlo y no lo leyó, en efecto, sino después de su matrimonio. Con esa epopeya en prosa, con esa novela imitada de Homero, Fenelón pretendía continuar la educación

moral de su alumno ; pero en esta obra abundan los sermones.

« Desearía, dice Boileau, que M. de Cambrai hubiera hecho su Mentor menos predicador y que la moral estuviera esparcida en su obra, más imperceptiblemente y con más arte. » Á lo menos, son hermosos y buenos sermones, dirigidos contra el lujo, contra el espíritu de conquista, contra las consecuencias del poder absoluto y contra la ambición y la guerra. Luis XIV había leído probablemente el *Telémaco* y comprendido las alusiones que se ocultaban en la descripción de la República de Salento, cuando decía de Fenelón que era « el espíritu más quimérico de su reino. » Además de las lecciones morales consagradas á los príncipes, el *Telémaco*, en efecto, contiene atrevidas ideas de política como, por ejemplo, la de una instrucción pública, muy moderna para su época :

« Los niños pertenecen antes á la República que á sus padres y deben ser educados por el Estado. Hay que establecer escuelas públicas en donde se enseñe el temor de Dios, el amor á la patria, el respeto á las leyes. »

Bossuet y Fenelón. — Mucho faltó para que Bossuet, como preceptor del Delfín, tuviera el mismo éxito que Fenelón. Sin embargo, de nada careció la educación del hijo de Luis XIV y su *Carta al Papa Inocente XI* (1679) en donde Bossuet expone su reglamento de estudios, da pruebas de elevadas aptitudes pedagógicas. Un trabajo asiduo, la ausencia absoluta de asueto, el juego mezclado con el estudio : « Es preciso que un niño juegue, que se regocije ; » la emulación excitada por la presencia de otros niños que iban á concurrir con el príncipe ; una lectura profundizada de los autores latinos, explicados no por fragmentos, como lo hacían los jesuitas, sino en su texto íntegro ; cierta largueza de espíritu, puesto que el estudio de los cómicos latinos y en particular de Terencio, estaba recomendado expresamente ; el comercio familiar con los griegos y los latinos,

« sobre todo con el divino Homero » ; la gramática aprendida en francés ; la historia « maestra de la vida humana » estudiada con tesón y expuesta primero en sus hechos particulares, en lecciones que el Delfín redactaba, y luego en sus leyes generales cuyo espíritu nos ha transmitido el *Discurso sobre la historia universal* ; la geografía aprendida « jugando y como si se hiciera un viaje » ; la filosofía y las ciencias, en fin, enseñadas elocuentemente : con tal programa y tal maestro, parecería que el Delfín hubiera debido ser un alumno selecto y sin embargo no pasó de ser un discípulo mediano, « absorbido, según la frase de Saint-Simón, en su grasa y en sus tinieblas. »

Forzoso es reconocer que á pesar de sus excelentes intenciones, Bossuet fué responsable en parte de la insuficiencia, ó mejor dicho, de la nulidad de esos resultados. No supo « condescender, como dice Montaigne, con la conducta pueril de su discípulo », y lo tomó desde muy alto. « El genio austero de Bossuet, dice M. Henri Martin, no sabía ser pequeño con los pequeños. » Bossuet carecía de flexibilidad y de blandura, cualidades que caracterizan precisamente á Fenelón. Bossuet, en pedagogía como en todo, es la grandeza, el tono noble y sublime : Fenelón, como preceptor, es la destreza, la gracia insinuante. Lo que domina en uno es la autoridad, la majestad algo fría ; lo que forma el atractivo del otro, es la habilidad, la dulzura persuasiva y la ternura penetrante.

Es preciso, sin embargo, agregar que no tuvo toda la culpa Bossuet, pues en esa educación fallida el gran culpable fué el discípulo con su naturaleza ingrata y rebelde. « Monseñor tiene mucho espíritu, decía un cortesano ; pero tiene el *espíritu escondido*. » Para quien no es cortesano, tener el espíritu escondido ó no tenerlo ¿ no viene á reducirse á lo mismo ?

Alcances y límites de la educación. — No parece sino que en una página de la *Educación de los jóvenes* Fenelón trazó de antemano y por una especie de adivinación el paralelo entre las dos educaciones del Delfín y del duque de Borgoña. ¿ Cómo no reconocer el retrato anticipado del

futuro discípulo de Fenelón en el siguiente pasaje escrito desde 1680 ?

« Preciso es confesar que de todas las fatigas de la educación ninguna es comparable con la de instruir á niños que carecen de sensibilidad. Las naturalezas vivas y sensibles son capaces de terribles extravíos ; las arrastran las pasiones y la presunción ; pero, en cambio, tienen grandes recursos y á menudo vuelven desde muy lejos : la instrucción es en ellos un germen oculto que crece y fructifica algunas veces, cuando la experiencia presta ayuda á la ciencia y se amortiguan las pasiones. Por lo menos, se sabe cómo puede conseguirse su atención y despertar su curiosidad y se tiene con qué interesarles y picarles el amor propio, en tanto que es imposible el obtener algo de naturalezas indolentes. »

Por otra parte, todo lo que sigue se aplica admirablemente al Delfín, al indócil discípulo de Bossuet.

« ... Todos los pensamientos de éstos son las distracciones ; nunca están donde debieran ; ni aun con las correcciones se puede conmoverlos ; lo escuchan todo y no sienten nada. Esta indolencia convierte al niño en negligente y le obliga á repugnar cuanto hace. Entonces es cuando la mejor educación corre peligro de fracasar... Muchas gentes, que apenas profundizan las cosas, deducen de ese mal resultado que la naturaleza es la que todo lo hace para formar hombres de valer y que la educación es inútil ; cuando sólo debería inferirse que hay naturalezas semejantes á las tierras ingratas en las que produce poco el cultivo (1).

No es posible hablar con más acierto, y Fenelón resumió admirablemente la enseñanza que debe sacarse de las dos grandes educaciones de príncipes en el siglo xvii. Si los exigüos resultados de los esfuerzos de Bossuet deben inspirar alguna modestia al educador y probarle que en un suelo ingrato no germina el mejor grano, la brillante educación del duque de Borgogna, que desarrolló casi todas las virtudes de un alma en que la naturaleza parecía haber puesto los gérmenes de todos los vicios ¿ no viene acaso á devolver la confianza á los pedagogos y á mostrarles cuánto puede el arte de un maestro insinuante y hábil ?

(1) *Educación de las jóvenes.*

LECCIÓN IX

FILÓSOFOS DEL SIGLO XVII. DESCARTES, MALEBRANCHE, LOCKE

Descartes, Malebranche, Locke. — Descartes (1596-1650). — *El Discurso del Método*. — Crítica de la educación ordinaria. — Grandes principios de la pedagogía moderna. — Pedagogía objetiva y subjetiva. — Malebranche (1638-1715). — La instrucción sensible, condenada. — Influencia del medio material. — Locke (1632-1704). — *Pensamientos sobre la educación*, (1693). — Educación física : principio del endurecimiento. — Paradojas higiénicas. — Educación moral más importante que la instrucción. — El honor como principio de disciplina moral. — Condenación de los castigos corporales. — Educación intelectual. — Estudios utilitarios. — Programa de estudios. — Estudios atractivos. — ¿ Debe aprenderse un oficio ? — Casas de trabajo. — Locke y Rousseau.

Descartes, Malebranche, Locke. — Un espiritua-
lista, Descartes ; un idealista, Malebranche, y un sensualista, Locke : tales son los filósofos del siglo xvii que tienen conexión con la historia de la pedagogía, y aun los dos primeros no le pertenecen sino de lejos por haber expuesto algunos principios generales. Locke fué el único que entró de lleno en las cuestiones de educación, en un tratado especial, que se convirtió en un libro clásico de la pedagogía inglesa.

Descartes (1596-1650). — Descartes, el padre de la filosofía moderna, no figura generalmente en los cuadros formados por los historiadores de la pedagogía, y sin embargo, en nuestro juicio, no hubo pensador que ejerciera

influencia más decisiva en los destinos de la educación. El autor del *Discurso del método* no tiene, propiamente hablando, sistema pedagógico, y nunca trató directamente asuntos de educación; pero por sus principios filosóficos cambió la dirección del espíritu humano é introdujo tanto en el estudio de las verdades conocidas como en la investigación de las nuevas, un método y un gusto por la claridad y la precisión que la enseñanza aprovechó en todas sus partes.

« Se encuentra ahora, dice Rollin, en los discursos del púlpito y del foro y en los tratados de ciencias, un orden, una exactitud, una precisión y una solidez que antes no eran tan comunes. Algunos creen, y no carecen de fundamento, que esa manera de pensar y escribir se debe al progreso que desde hace un siglo se ha alcanzado en el estudio de la filosofía (1). »

Discurso del método. — Todo sistema de filosofía contiene en germen una pedagogía especial. Por el solo hecho de definir los filósofos cada uno á su manera, la naturaleza y el destino del hombre, entienden distintamente los métodos y el objeto de la educación. Sólo unos cuantos se tomaron el trabajo de deducir de sus principios las consecuencias que en ellos se contenían; pero todos, quieran ó no, son pedagogos.

En este caso se encuentra Descartes. Al escribir en la primera parte del *Discurso del método* sus *Consideraciones acerca de las ciencias*, Descartes escribió un capítulo de pedagogía práctica y con las reglas generales de su lógica preparó el establecimiento de una nueva teoría de la educación.

Crítica de la educación común. — Descartes describió largamente la educación que había recibido de los jesuitas en el colegio de la Flèche, y esta narración le ha proporcionado la ocasión, sea de criticar los métodos en uso, sea de indicar sus miras personales y sus preferencias pedagógicas.

(1) Rollin, *Tratado de los estudios*, tomo IV, página 335.

« Fui alimentado en las letras desde mi niñez... pero en cuanto concluí todo ese curso de estudios á cuyo término hay la costumbre de ser considerado en la categoría de los doctos sentíme lleno de tantas dudas y tantos errores que me parecía no haber obtenido ningún provecho al tratar de instruirme, sino que había comprendido más y más mi ignorancia. »

En otros términos, convenciase Descartes de que sus estudios, aunque hechos con ardor durante ocho años en una de las escuelas más célebres de Europa, no le habían hecho adquirir « un conocimiento claro y seguro de todo lo que es útil en la vida. » Equivalía á condenar la enseñanza estéril y la instrucción formalista de los jesuitas. Al pasar revista á las diversas partes de la enseñanza, Descartes observa en primer lugar que se hacía mal en abusar de la lectura de los libros antiguos; pues conversar con los hombres de otros siglos es « casi lo mismo que viajar » y cuando se emplea demasiado tiempo en viajes se hace uno extranjero en su país. « Quéjase de que no se le haya dado á conocer « el verdadero uso de las matemáticas » de cuyas aplicaciones sólo se le enseñó la que se refiere á las artes mecánicas. Casi condena la retórica y la poética, la elocuencia y la poesía, por ser « más bien dones del espíritu que frutos del estudio. » Las lenguas antiguas, y en esto se engaña gravemente, no le parecen útiles más que para comprender á los autores y no admite que el estudio del latín ó del griego pueda contribuir al desarrollo del espíritu.

De estas reflexiones parece desprenderse la idea de una instrucción más sólida, más positiva, más directamente útil para la vida, que la que habían puesto de moda los jesuitas. Por lo demás, Descartes no excluye de ella los estudios ordinarios: la elocuencia, « que tiene energías y bellezas incomparables »; la poesía, « que tiene delicadezas y dulzuras encantadoras »; la lectura de los libros antiguos, « que es una conversación con las gentes más honradas de los pasados siglos »; la historia, « que formó el juicio »; las fábulas « cuya gracia despierta el espíritu »; pero quería dar á todos esos ejercicios un giro más práctico, un carácter más utilitario, una aplicación más positiva.

Grandes principios de la pedagogía moderna.

— Sin quererlo, sin pensar más que en modificar la falsa dirección del espíritu en la investigación de la verdad científica, Descartes formuló algunos de los grandes principios de la pedagogía moderna.

En primer lugar, el de la igual aptitud de los espíritus para conocer y comprender: « El sentido común, dice Descartes, es la cosa mejor repartida... La facultad de juzgar bien, de distinguir lo verdadero de lo falso, es naturalmente igual en todos los hombres. » ¿No equivale ésto á decir que todos tienen derecho á la instrucción? ¿Qué son, en un sentido, las innumerables escuelas primarias esparcidas sobre la superficie del mundo civilizado, sino la aplicación y el comentario viviente de las ideas de Descartes acerca de la igual repartición del sentido común y de la razón entre los hombres?

Pero, agrega Descartes, « no basta tener bueno el espíritu: lo principal es aplicarlo bien. » En otros términos, la naturaleza no se basta á sí misma: necesita ser dirigida y guiada. El método es la cosa esencial: tiene una importancia suprema. El éxito dependerá más de las reglas de dirección intelectual impuestas al espíritu que de sus cualidades naturales: la imaginación, la memoria, la prontitud del pensamiento. La educación tiene más parte aún que la naturaleza en la formación y desarrollo de los espíritus justos y rectos.

Otro principio cartesiano consiste en la sustitución de la convicción meditada y del libre examen á las ciegas creencias fundadas en la autoridad. Al promulgar la famosa regla de su método: « El primer precepto es no recibir nunca nada como cierto mientras no lo conociera evidentemente como tal... y en mis juicios no comprender sino aquello que se presentase tan clara y distintamente á mi espíritu que no tuviera ninguna ocasión de ponerlo en duda. » No sólo reformó Descartes la ciencia y produjo una revolución en la filosofía: arrojó de la escuela, la rutina antigua, los procedimientos mecánicos, los ejercicios de pura memoria; apeló á los métodos racionales que excitan la inteligencia,

que despiertan ideas claras y distintas y provocan la reflexión y el juicio. Claro está que no se trata de convertir á los niños en otros tantos pequeños Descartes, que se despojan de las creencias recibidas para formarse nuevas convicciones personales; pero la regla de la evidencia, aplicada con mesura y discreción, no deja por eso de ser un excelente precepto pedagógico, del que nunca se apartarán cuantos no quieran hacer del niño una máquina.

Pedagogía objetiva y subjetiva. — Este es el lugar oportuno de hacer resaltar dos tendencias diversas pero igualmente legítimas que encontraremos de nuevo, con exageraciones que comprometen sus resultados, en los pedagogos modernos. Unos quieren formar sobre todo el espíritu; los otros tienden ante todo á proporcionar á la inteligencia una provisión de conocimientos; aquéllos sueñan en cierto modo con la instrucción por dentro, valiéndose del desarrollo de las cualidades internas de precisión y justicia; éstos no se preocupan sino de la instrucción por fuera, valiéndose de una vasta erudición, de una acumulación de conocimientos. Unos, en fin, hacen, si así puede decirse, pedagogía subjetiva y los otros, pedagogía objetiva. Bacon pertenece á estos últimos. Lo que sobre todo preocupa al gran lógico inglés es la extensión de las observaciones, de las experiencias: « Razonar sin saber nada de aquello sobre lo cual se razona, es, dice, como si se quisiera pesar ó medir el viento. » Descartes, que nunca despreció el estudio de los hechos, los considera, sin embargo, no tanto como materiales que deben acumularse en el espíritu sino como instrumentos para formarlo, y habría repudiado esos pedagogos de nuestros días que dan muestras de creer que todo queda dicho cuando se ha hecho pasar ante la inteligencia del niño una serie interminable de lecciones de cosas, sin haber procurado desarrollar esa misma inteligencia.

Malebranche (1678-1715). — No debe esperarse una gran sabiduría pedagógica del místico soñador, del idealista determinado que imaginó la visión en Dios. Además, Malebranche no tocó sino de paso las cuestiones relativas á la educación. Miembro de un cuerpo de enseñanza,

el Oratorio, no enseñó nada y el esfuerzo de su espíritu se gastó en la investigación de la verdad metafísica. Sin embargo, es importante detener un momento á ese visionario que cruza el mundo con los ojos fijos en el cielo y preguntarle lo que piensa de la cuestión puramente práctica de la educación.

La instrucción sensible condenada. — Malebranche nos contestará, con sus preocupaciones de metafísico idealista, que lo primero que debe hacerse es alimentar al niño de verdades abstractas. Para él las almas no tienen edad y el niño es capaz de entregarse á la contemplación ideal. Hay, pues, que renunciar á la instrucción sensible « que es causa de que los niños dejen los pensamientos metafísicos para consagrarse á las sensaciones. » ¿Objetaremos acaso que el niño no nos parece muy propio para la meditación de las verdades abstractas? Á esto replicará Malebranche que esto depende más que de su naturaleza de las malas costumbres que se le dan. Se puede, no obstante, remediar esa incapacidad propia del niño :

« Si se tuviera á los niños sin temor, sin deseos ni esperanzas; si no se les hiciera sufrir dolor; si se alejaban hasta donde fuera posible de sus menudos placeres, podría enseñarse desde que supieran hablar, las cosas más difíciles y abstractas, ó por lo menos, las matemáticas sensibles, la mecánica. »

¿ Espera, pues, Malebranche que se pueda suprimir en la vida del niño el placer y el dolor y triunfar de las tendencias desarrolladas por la educación ordinaria ?

« Así como un hombre ambicioso que acabara de perder su fortuna y su honor no estaría en aptitud de resolver cuestiones de metafísica ó ecuaciones algebraicas, así los niños, en cuyo cerebro una manzana ó unas grajeas producen impresiones tan profundas como los cargos y las grandezas en el de un hombre de cuarenta años, no están en condiciones de escuchar las verdades abstractas que se les enseña. »

Es preciso, por lo tanto, declarar la guerra á los sentidos y excluir, verbigracia, toda clase de recompensas sensibles.

¡ Por singular contradicción Malebranche mantiene los castigos materiales en la educación del niño y lo único sensible que conserva es el látigo !

Influencia del medio material. — Otra contradicción aún más notoria es la de que á pesar de su idealismo, Malebranche cree en la influencia de las condiciones físicas sobre el desarrollo del alma. No llega al grado de decir, con los materialistas de nuestra época que « el hombre es lo que come; » pero concede cierta parte de acción á la alimentación. Habla alegremente del vino y de « esos espíritus libertinos que no se someten voluntariamente á los mandatos de la voluntad. » Ni él mismo se ponía nunca á trabajar sin haber bebido café. En su juicio el alma no es una fuerza absolutamente independiente y aislada que se desarrolla por el trabajo interno : « Tenemos apego, dice, á todas las cosas y estamos ligados con todo lo que nos rodea. »

Locke (1632-1704). — Locke es ante todo un psicólogo, un cumplido maestro en el arte de analizar el origen de las ideas y los elementos del espíritu. Es el jefe de esa escuela de psicología empírica que reúne bajo su bandera á Condillac en Francia, á Herbart en Alemania y en Inglaterra á Hume, á los escoceses y á la mayor parte de los filósofos modernos. Pero de la psicología á la pedagogía la transición es fácil y Locke no tuvo que hacer grandes esfuerzos para convertirse en maestro de la educación después de haber sido filósofo consumado.

Algunos pensamientos sobre la educación (1693). — El libro que publicó con el modesto título de *Algunos pensamientos sobre la educación*, era el resumen de larga experiencia. Colegial estudioso en la escuela de Westminster, concibió desde joven, como Descartes en el colegio de La Flèche, profundo sentimiento de repugnancia hacia la enseñanza clásica de pura forma y hacia los estudios verbales, en los que, sin embargo, se había distinguido. Estudiante modelo en la Universidad de Oxford, llegó á ser un humanista perfecto, á pesar de las tendencias de su espíritu práctico y positivo que solicitaban ya las ciencias naturales y las investigaciones de física ó de medicina.

Titulado bachiller en artes desde 1656 y maestro dos años después, pasó sin transición del banco del discípulo á la cátedra del profesor, y fué, sucesivamente, lector ó repetidor de griego, lo que no debía más tarde impedirle eliminar casi por completo el helenismo de su plan de educación liberal; censor de retórica y por último, censor de filosofía moral. Cuando en 1666 rompió con su vida escolar para mezclarse en asuntos políticos y diplomáticos, llevóse, por lo menos, de su permanencia en Oxford el germen de la mayor parte de sus ideas pedagógicas, y buscó la ocasión de aplicarlas en educaciones particulares de las que fué si no el director oficial, si el inspirador y consejero. En las familias amigas y hospitalarias que frecuentaba, por ejemplo la de los Shaftesbury, observó de cerca á los niños y estudiándolos y siguiendo con sagaz mirada los progresos de su temperamento y de su alma fué como acabó de adquirir esa experiencia pedagógica cuya huella se encuentra en cada página de los *Pensamientos sobre la educación*. De una de estas colaboraciones de Locke en la educación de los hijos de sus amigos, nació su libro. En los años de 1684 y 1685 había dirigido á su amigo Clarke una serie de cartas que retocadas y modificadas ligeramente, se han convertido en una obra clásica, simple y familiar en su estilo, algo descuidada quizás, y en la que abundan las repeticiones; pero cuyo fondo es excelente y notables en general sus ideas tanto por su originalidad como por su precisión. Traducidos al francés desde 1695 por P. Coste y reimpresos varias veces en vida de su autor, los *Pensamientos sobre la educación* tuvieron éxito universal. Ejercieron indiscutible influencia en los escritos de Rousseau y de Helvetius y merecieron entusiastas elogios de Leibnitz, que los consideraba superiores al *Ensayo sobre el entendimiento*. « Estoy convencido, decía hace poco M. Marion, en su interesante estudio sobre Locke, de que si se hiciera hoy entre nosotros una edición separada del libro de los *Pensamientos*, su éxito sería considerable (1). »

Análisis de los Pensamientos sobre la educa-

(1) J. Locke, *sa vie et son œuvre*. Paris, 1878.

ción. — Sin tratar de dar aquí un detallado análisis del libro de Locke que merece ser leído desde el principio hasta el fin, y que profundiza ó aborda casi todas las cuestiones pedagógicas, procuraremos hacer resaltar sus principios esenciales: 1º en la educación física, el principio del *endurecimiento*; 2º el de la utilidad práctica en la educación intelectual, y 3º en la educación moral, el principio del honor, instituido como regla del libre gobierno del hombre por sí mismo.

Educación física: principio del endurecimiento. — Según Locke, el ideal de la educación es « un alma sana en cuerpo sano ». Como médico y á semejanza de Rabelais, el autor de los *Pensamientos sobre la educación* tenía especial competencia en las cuestiones de educación física; pero el espíritu de paradoja y una tendencia excesiva al endurecimiento del cuerpo echaron á perder en este punto las reflexiones del filósofo inglés. El mismo resumió sus prescripciones en las siguientes líneas:

« Todo se reduce, dice, á un corto número de reglas de fácil observación: mucho aire, ejercicio, sueño; un método de vida simple; ni vino ni licores fuertes; pocas ó más bien ningunas medicinas; vestidos que no sean ni demasiado estrechos, ni demasiado calientes; en fin y sobre todo, la costumbre de tener la cabeza y los pies fríos, de bañar á veces los pies en agua fría y de exponerlos á la humedad (1). »

Pero hay que entrar en algunos detalles y examinar de cerca algunas de esas ideas.

Locke fué el primer pedagogo que disertó con método acerca de la alimentación, de los vestidos y del sueño del niño. Él fué quien sentó este principio, reproducido por Rousseau: « Dejemos á la naturaleza el cuidado de formar el cuerpo como crea que debe hacerlo. » Por consecuencia, quedan rechazados los vestidos estrechos; la vida al aire libre, al sol; niños criados como campesinos aguerridos al calor y al frío, y que jueguen con la cabeza descubierta y

(1) *Pensamientos*, etc., traducción de Compayré, página 57.

los pies descalzos. En la alimentación, Locke prohíbe el azúcar, el vino, las especias y la carne hasta los tres ó los cuatro años. En cuanto á las frutas de que los niños gustan á menudo con desordenado apetito, — lo que no debe causar extrañeza, dice, puesto que « por la fruta perdieron el paraíso nuestros primeros padres » — hace una elección singular: autoriza las fresas, las grosellas, las peras y las manzanas y prohíbe los duraznos, las ciruelas y las uvas. Para disculpar esta preocupación de Locke contra la uva, debe recordarse que vivía en Inglaterra, país donde la parra crece difícilmente y del que decía un italiano: « Las únicas frutas maduras que he visto en Inglaterra, son las manzanas cocidas al horno. » Para las comidas, Locke cree que no importa fijarlas siempre á la misma hora. Más juiciosamente, Fenelón exige, por el contrario, que se ordenen las horas de comer. Pero no es el único punto éste en el que Locke anda desacertado; pues ¿qué diremos de ese capricho higiénico que consiste en dar al niño « calzados tan delgados que dejen pasar el agua cuando los pies estén en contacto con ella? »

Locke trata á los niños con inaudito rigor, tanto más sorprendente en él, si se considera que tenía un temperamento delicado y enfermizo del que no triunfó más que á fuerza de precaución y de cuidados. Ignoro si las consecuencias del régimen que propone, aplicado á la letra, no serían desastrosas. Madame de Sévigné estaba más en lo cierto cuando escribía: « Si vuestro hijo es fuerte, la educación palurda es la que le conviene; pero si es delicado, creo que al quererle robustecer se le mata. » El cuerpo, dice Locke, se acostumbra á todo. Hay que contestarle con la anécdota de Pedro el Grande á quien un día se le ocurrió que convenía que todos los marinos se acostumbraran á beber agua salada. Promulgó en seguida un edicto en el cual ordenaba que todos los aprendices marinos no bebiesen en lo de adelante más que agua de mar. Todos los niños murieron y la experiencia no fué más lejos.

No obstante, y sin aceptar las paradojas de Locke que no encontraron aprobación más que en Rousseau, preciso es

reconocer que en el conjunto de sus prescripciones sobre la educación física, el autor de los *Pensamientos* merece nuestros elogios por haber recomendado un tratamiento viril, un régimen sobrio; por haber eliminado las convenciones á la moda y haberse aproximado á la naturaleza y por haber condenado los refinamientos de la molice y haberse inspirado en las costumbres sencillas y viriles de la Inglaterra.

Educación moral. — En el pensamiento de Locke, la educación moral es más importante que la instrucción propiamente dicha:

« Lo que un gentleman debe desear á su hijo, además de la fortuna que le deje, es: 1º la virtud; 2º la prudencia; 3º las buenas maneras y 4º la instrucción. »

La virtud y la prudencia, es decir, las cualidades morales y las cualidades prácticas, son, pues, las que coloca en primer término. « La instrucción, dice también Locke, no es sino la parte menor de la educación. » En el libro de los *Pensamientos* en donde abundan las repeticiones, nada hay que tan frecuentemente se repita como el elogio de la virtud.

Sin duda podría decirse que así como en nuestra época Herbert Spencer, imbuido Locke en prejuicios respecto de la instrucción no se da cuenta exacta de la influencia moralizadora que las luces del espíritu ejercen sobre el corazón y la voluntad; pero dicho esto debe agradecérsele á Locke el que haya protestado contra los pedagogos que creen haberlo hecho todo después de adornar la memoria y de desarrollar la inteligencia.

El gran objeto de la educación es, sin duda, constituir las buenas costumbres morales, cultivar los sentimientos nobles y formar, en fin, caracteres virtuosos.

El honor como principio de disciplina moral.

— Pero después de haber colocado en su categoría, que es la primera, la educación moral, queda por preguntar cuáles serán los principios y los medios de esa educación. ¿Será quizá la máxima del interés, como lo quiere Rousseau?

¿Será preciso que el niño, antes de obrar, se pregunte : « ¿ Para qué sirve esto ? ¿ *Cui bonum* ? » Nó : utilitario en la instrucción y en la educación intelectual, como lo veremos después, Locke no lo es en la educación moral. ¿ Será acaso el temor, la autoridad del maestro y de los padres, fundada en los castigos, en el sentimiento servil del terror ? Menos aún : Locke reprueba la disciplina represiva y no se inclina á los castigos. ¿ Será entonces la ternura, el cariño de los padres, el conjunto de los sentimientos afectuosos ? Apenas si Locke habla de ellos. Muy poco sensible, no da muestras de pensar en todo lo que puede obtenerse de la sensibilidad del niño.

Locke, que quizás hace mal en tratar demasiado pronto al niño como á hombre ; que no se da cuenta como debiera, de toda la debilidad que hay en la naturaleza infantil, apela desde un principio al sentimiento del honor y al temor de la vergüenza, es decir, á emociones que por su misma nobleza están por cima de las facultades del niño. El honor, que á decir verdad, no es más que otro nombre dado al deber y algo así como la traducción [mundana de la virtud ; el honor puede, ciertamente, ser el guía de una conciencia adulta y ya formada ; pero ¿ no es acaso quimérico esperar que el niño, desde sus primeros años, sea sensible á la estimación y al desprecio de cuantos le rodean ? Si fuera posible inspirar en el niño el cuidado de su reputación, convenimos con Locke en que se podría « hacer de él cuanto se quisiera y enseñarle á amar todas las formas de la virtud ; » pero la cuestión es saber si se puede conseguirlo ; y lo dudamos á pesar de las afirmaciones de Locke.

Kant ha dicho con mucha justicia :

« Es inútil hablar del deber á los niños. En definitiva no lo ven más que como una cosa á cuya transgresión sigue inmediatamente la férula... Así pues, no debe tratarse de poner en juego, en los niños, el sentimiento de la vergüenza, sino esperar para esto la época de la juventud. En efecto, no puede hallar cabida entre ellos sino cuando la idea del honor ha echado raíces. »

Locke es juguete de una misma ilusión, tanto cuando espera del niño bastante energía moral á fin de que el sentimiento del honor baste para dirigirle, como cuando cuenta en sus fuerzas intelectuales hasta el punto de querer discutir con él desde que sabe hablar.

Á fin de formar buenas costumbres en el niño y prepararle para la virtud, no están de sobra todos los recursos que la naturaleza y el arte ponen á disposición del educador : la sensibilidad bajo sus diversas formas, los cálculos del interés y las luces de la inteligencia. Sólo poco á poco, y con el transcurso de la edad podrá un principio tan elevado como el sentimiento, del honor ó del deber, emerger de entre las voluntades del niño é imponerse en sus acciones como ley soberana. La pedagogía moral de Locke es ciertamente defectuosa porque no se dirige tanto como debiera al corazón, á la facultad de amar que es ya tan grande en el niño, y agregaremos que en su apresuramiento en emancipar al niño, en tratarle como criatura formal, y en desarrollar en él los principios del *self-government*, Locke hizo mal en proscribir casi por completo el temor al castigo. Bueno es respetar la libertad y la dignidad del hombre en el niño, pero este respeto no debe degenerar en superstición, y no es seguro que para preparar voluntades firmes y robustas sea necesario haberlas libertado desde temprano de todo temor y de toda violencia.

Condenación de los castigos corporales. — Es indiscutible que Locke no ensanchó bastante las bases de su teoría de disciplina moral ; pero si fué incompleto en la parte positiva de su labor, si no aconsejó todo lo que es preciso hacer, tuvo más acierto en la parte negativa que consiste en eliminar cuanto no debe hacerse. Los capítulos consagrados á los castigos en general y en particular á los corporales, son de los mejores de su obra y Rollin y Rousseau los copiaron á menudo. Ciertamente es que el mismo Locke tomó la iniciativa de Montaigne : la « severa dulzura » que es la regla pedagógica del autor de los *Ensayos*, es también la regla de Locke, y según ella, dió sobre el látigo el siguiente acertado juicio :

« El látigo es una disciplina servil que torna servil el carácter. »

No pagó tributo á las ideas de su época más que en un punto : cuando admite una excepción para la prohibición absoluta de las varas y tolera el uso del látigo para domar la resistencia rebelde y tenaz del niño. Sin duda, era todavía demasiado, pero para hacer justicia á la audacia de las miras de Locke, es preciso considerar cuán poderosa era entonces la costumbre y cuánto lo es aún en Inglaterra, país en el cual los jefes de escuelas se creen obligados á dar aviso al público, en los anuncios insertos en los periódicos, « de que entre las ventajas de sus establecimientos se cuenta la prohibición de los castigos corporales. » Dificilmente se concibe la perseverancia con la que los institutores ingleses conservan el antiguo y degradante uso de la corrección por el látigo... Pero lo que causa aún más asombro es el hecho de que los colegiales se manifiesten tan apegados á él como los maestros. « En 1818, » — refiere uno de los antiguos alumnos del colegio de la Chartreuse, — « nuestro principal, el doctor Russell, que tenía sus ideas particulares, » quiso abolir el castigo corporal y sustituirlo con una multa. Todos protestaron contra esa innovación. El látigo » nos parecía muy conciliable con la dignidad de un gentleman ; pero no así la multa. La escuela se sublevó al grito » de « ¡ Abajo la multa ! ¡ viva el látigo ! » Triunfó la rebelión y el látigo quedó solemnemente restaurado. Entonces lo tuvimos á todo nuestro sabor. Al día siguiente á » aquel en que fué abolida la multa, encontramos, al entrar » á clase, frondosísimo bosque de varas y las dos horas de » lección fueron concienzudamente empleadas en hacer uso » de ellas (1). »

Educación intelectual. — En lo que atañe á la educación intelectual, Locke pertenece á la familia, rara en su época, pero hoy más y más numerosa, de los pedagogos utilitarios. Quiere formar, no hombres de letras ó de cien-

(1) Demogéot y Montucci, de la Enseñanza secundaria en Inglaterra, página 41.

cias sino hombres prácticos, armados para el combate de la vida y provistos de todos los conocimientos que necesitaran para tener sus cuentas arregladas, para dirigir su fortuna, para satisfacer las exigencias de su profesión y para cumplir con sus deberes de hombres y de ciudadanos. Escribe, en fin, para un pueblo de comerciantes y de industriales.

Estudios utilitarios. — Mérito indiscutible de Locke es el de haberse opuesto á la instrucción de pura forma que á la adquisición del saber real y positivo sustituye la cultura de lujo, por decirlo así, el aprendizaje de una retórica superficial y de una palabrería elegante. Locke desdén y condena los estudios que no tienden directamente á la preparación para la vida. Sin duda fué algo exagerado en su reacción contra el formalismo, de moda entonces y en su predilección para el realismo. Olvida demasiado que si los antiguos estudios clásicos no son útiles, en la acepción positiva de la palabra, que si no satisfacen las necesidades comunes de la existencia, tienen, sin embargo, una utilidad más elevada, en el sentido de que pueden convertirse, entre manos hábiles y discretas, en excelente instrumento de disciplina intelectual y en educadores del espíritu. Pero Locke hablaba á fanáticos y á pedantes para quienes el latín y el griego eran el todo de la instrucción y que, apartando las letras de su verdadero destino, hacían sin razón del conocimiento de las lenguas muertas el único fin y no, como conviene, uno de los medios de la instrucción. Esto no quiere decir que Locke sea un utilitario ciego, un positivista brutal, que piensa en eliminar absolutamente los estudios desinteresados. Sólo quiere que se coloquen en su categoría, que no se les sacrifique, invistiéndolos con una especie de privilegio exclusivo, otras enseñanzas más esenciales, más inmediatamente útiles.

Programa de estudios. — Desde que el niño sepa leer y escribir, hay que enseñarle á dibujar. Muy desdenoso para la pintura y las artes en general, cuya dulce y profunda influencia sobre el alma de los niños, no comprendió bastante su espíritu algo frío. En cambio Locke recomienda el dibujo, porque puede ser prácticamente útil y lo pone

casi en la misma categoría que la lectura y la escritura.

Ya adquiridos estos elementos, el niño debe ejercitarse en su lengua materna, en primer lugar por lecturas y después por ejercicios de composición, por narraciones cortas, por cartas familiares, etc. El estudio de una lengua viva (Locke propone á sus compatriotas el francés) vendrá en seguida y sólo cuando el niño la posea se le hará estudiar el latín. Sin tener en cuenta la omisión hecha de las ciencias, el plan de Locke se asemeja mucho al que desde hace dos años ha sido adoptado en nuestros liceos.

En cuanto al latín, que sigue á la lengua viva, Locke quiere que se aprenda sobre todo por el uso; por la conversaci6n, si se puede encontrar un maestro que lo hable, y si no por la lectura de los autores. Casi nada de gramática, ninguna recitaci6n, ninguna composici6n latina, ni en verso ni en prosa, sino lo más pronto que se pueda, lecturas en textos latinos fáciles: tales son las demasiado poco atendidas recomendaciones de Locke. No se trata ya de aprender el latín para escribir con perfecci6n: el único fin verdaderamente apetecible es comprender los autores que han escrito en esa lengua. Los obstinados partidarios de los versos y de los discursos latinos no leerán sin tristeza las vivas protestas de Locke contra ejercicios de que se ha abusado demasiado y que imponen al niño el suplicio de escribir en una lengua que maneja difícilmente sobre asuntos que apenas conoce. En cuanto al griego, Locke lo proscribe absolutamente, no porque desconozca la belleza de una lengua cuyas obras maestras son, dice, la fuente original de nuestra literatura y de nuestra ciencia, sino porque lo reserva para los eruditos, para los letrados, para los sabios de profesi6n y lo excluye de la ensefianza secundaria que no debe ser más que la escuela de la vida. Aligerada así la instrucci6n clásica podrá acoger más fácilmente los estudios realmente útiles y prácticos: la geografía que Locke coloca en primer lugar, porque es « un ejercicio de la memoria y de la vista; » la aritmética « que es de uso tan general en todos los asuntos de la vida, que no hay casi nada que pueda hacerse sin su ayuda; » luego lo que llama algo ambiciosamente

mente la astronomía y que no es en el fondo más que la cosmografía elemental; las partes de la geometría que son necesarias para un « hombre de negocios; » la cronología y la historia « que es el más agradable y el más instructivo de los estudios; » la moral, el derecho y la legislación común, que no figura aún en nuestros programas; la filosofía natural, en fin, es decir las ciencias físicas y para coronar el conjunto un oficio manual y la teneduría de libros.

Estudios atractivos. — Otro carácter de la disciplina intelectual de Locke es que, utilitaria en su objeto la instrucci6n que organiza, será atractiva en sus medios. Después del odio al pedantismo que gasta inútilmente la fuerza del niño en estudios estériles, la antipatía más profunda de Locke es la que le inspira el rigorismo de una ensefianza demasiado didáctica en que los métodos son cansados, laboriosos los procedimientos y en que el maestro no es para los discípulos más que un espantajo y un agua-fiestas.

Aunque algo exagerado quizás en este punto tiene razón en parte al querer exaltar los procedimientos persuasivos y los métodos amenos. Sin esperar como él, sin desear siquiera que el niño llegue á no hacer distinci6n entre el estudio y las otras diversiones, nos inclinamos á creer que algo puede hacerse para allanarle las primeras dificultades de la ciencia, para seducirle y cautivarle sin violencia y para evitarle, en fin, la repugnancia que siempre inspiran los estudios impuestos con mucha severidad y que se convierten en motivo de tormento y de regaños.

Sobre todo para la lectura y para las primeras labores del niño, recomienda Locke el empleo de los juegos instructivos. « Hay que enseñarle á leer procurando que en ello no vea sino una diversi6n. »

En toda edad el niño es celoso de su independencia y está ávido de placer. Nadie, antes que Locke, había reconocido tan claramente la necesidad de actividad y de libertad que es natural en el niño, ni insistido tanto en la necesidad de respetar su carácter independiente y sus gustos personales. En esto el pedagogo inglés del siglo xvii, se encuentra de nuevo con su ilustre sucesor del siglo xix. Herbert Spencer

lo demostró con energía: el espíritu no se apropia bien sino aquellos conocimientos que le producen placer y excitación agradable. Ahora bien hay placer y agradable excitación donde quiera que haya desarrollo de una actividad normal correspondiente á un gusto instintivo y proporcionada á las fuerzas naturales; y no hay instrucción verdadera sino á costa de un desprendimiento real de actividad.

¿ Debe aprenderse de memoria ? — Á esta pregunta: ¿ debe aprenderse de memoria ? Locke se declara resueltamente por la negativa. La conclusión es absoluta y falsa; pero las premisas que invoca para justificarla son, si posible es, más falsas todavía. Locke parte de la idea psicológica de que la memoria no es susceptible de progreso, y aporta á la cuestión sus prejuicios sensualistas y su concepción particular del alma que en su opinión no es más que una capacidad vacía é inerte y no un conjunto de energías, de fuerzas vivas que el ejercicio robustece. No cree que las facultades, sea cuales fueran, puedan crecer y desarrollarse por la sencilla razón de que según él, tales facultades no existen.

Pero dejémosle la palabra á él mismo :

« Ya sé que se juzga necesario obligar á los niños á que aprendan lecciones de memoria, á fin de ejercitar y desarrollar ésta; pero desearía que esto se dijera con la misma autoridad y razón con que se afirma y que esa práctica fuera justificada más bien por observaciones exactas que por un uso antiguo. Es evidente, en efecto, que la fuerza de la memoria se debe á una buena constitución y no á progresos alcanzados por la costumbre y el ejercicio. Ciertamente es que el espíritu es apto para retener las cosas á que aplica su atención y que para no dejarlas escapar, debe á menudo imprimirlas de nuevo en sus recuerdos por reflexiones frecuentes, pero esto, siempre en proporción de la fuerza natural de su memoria. Una marca no persiste tanto tiempo en la cera y en el plomo como en el cobre ó el acero. Una impresión durará, sin duda, más tiempo que cualquiera otra si se renueva con frecuencia; pero cada nuevo acto de reflexión que se haga sobre ella es á su vez una nueva impresión y es preciso tener en cuenta el número de estas impresiones si se quiere saber durante cuanto tiempo podrá retener la primera. Pero al hacer que se aprendan páginas de

latín al pie de la letra, lo mismo se dispone la memoria á retener otra cosa que si al grabar un pensamiento sobre una lámina de plomo se quisiera que este metal retuviese mejor y más sólidamente otras impresiones (1). »

Si Locke tuviese razón, la educación sería imposible, porque supone, para todas las facultades, la existencia de un germen natural que el ejercicio fecundiza y desarrolla.

Hay que aprender un oficio. — Locke, á semejanza de Rousseau, pero por distintas razones, quiere que su discípulo aprenda un oficio :

« No vacilo en decirlo: quisiera que un *gentilhombre* aprendiese un oficio, sí, un oficio manual y aún que supiera dos ó tres, pero uno particularmente. »

También Rousseau dirá más tarde :

« Recordad que no es un talento lo que os pido; es un oficio, un verdadero oficio, un arte puramente mecánico en el cual las manos trabajan más que la cabeza. »

Pero Locke al hacer que su *gentleman* aprendiera la carpintería ó la agricultura, quería, sobre todo, que este trabajo físico ofreciese al espíritu una distracción, una ocasión de descanso, y proporcionara al cuerpo un ejercicio útil. Rousseau se inspiró en ideas muy distintas. Lo que quiere, en primer lugar, es que gracias al aprendizaje de un oficio, Emilio quede á cubierto de la necesidad el día en que alguna crisis revolucionaria le arrebataste su riqueza. En segundo lugar, Rousseau obedece á preocupaciones sociales y aun pudiera decirse, socialistas. En su juicio el trabajo es un estricto deber al que nadie puede sustraerse: « Rico ó pobre, todo ciudadano ocioso es un bribón. »

Casas de trabajo. — Aunque Locke se preocupó casi exclusivamente de los estudios clásicos y de la educación

(1) *Pensamientos sobre la educación*, pág. 280, 281.

del gentleman, no fué sin embargo completamente ajeno á las cuestiones de instrucción primaria. En 1697 dirigia al gobierno inglés un notable informe sobre la necesidad de organizar « casas de trabajo » (*workingschools*) para los niños pobres. Todos los niños de más de tres años y menos de catorce, debían estar reunidos en asilos donde hallaran trabajo y alimentos; con lo cual pensaba sobre todo Locke, en combatir la inmoralidad y el pauperismo. Quería poner remedio á la pereza y á la holgazanería del niño y aligerar la vigilancia de la madre, absorbida por su trabajo; también quería formar, por costumbres de orden y disciplina, hombres sobrios y obreros laboriosos; en otros términos, intentaba consumir una obra de regeneración social y el pedagogo de los *gentlemen* se convertía en educador de los pobres.

Locke y Rousseau. — En el *Emilio* hallaremos de nuevo la frecuente inspiración de aquel á quien Rousseau llamaba el « sabio Locke » y acaso admiraremos más aún las cualidades prácticas y la juiciosa sensatez del pedagogo inglés cuando hayamos hecho conocimiento con las quimeras de su imitador francés. En Locke encontramos no al autor que quiere brillar sino al hombre sensato y juicioso que cuenta sus opiniones y no abriga más presunción que la de entenderse consigo mismo y ser comprendido por los demás. Para apreciar los *Pensamientos* en su justo valor habría que leerlos después de releer el *Emilio* que tanto les debe. Sí: al salir de una lectura de Rousseau, después del vivo deslumbramiento y del vértigo casi que produce en quien lo lee un escritor de genio cuya imaginación se exalta sin cesar, cuya pasión se desenfrena y que á verdades tan elevadas mezcla paradojas que impacientan y declamaciones ruidosas, el espíritu descansa dulcemente cuando estudia á Locke y encuentra una idea igual siempre, un estilo sencillo y apacible, un autor siempre dueño de si mismo, siempre correcto á pesar de algunos errores; un libro lleno, en fin, no de relámpagos y de humo sino de luz agradable y pura.

LECCIÓN X

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES EN EL SIGLO XVII. — JACQUELINE PASCAL Y M^{ma} DE MAINTENON

La educación de las mujeres en el siglo XVII. — Madama de Sévigné. — El abate Fleury. — Educación de los conventos. — Port-Royal y el *Reglamento* de Jacqueline Pascal. — Impresión general. — Rigor y amor. — Carácter general de Saint-Cyr. — Dos períodos en la institución de Saint-Cyr. — Representaciones dramáticas. — Reforma de 1692. — Importancia personal de madama de Maintenon. — Sus escritos pedagógicos. — Organización interior de Saint Cyr. — Desconfianza respecto de la lectura. — El estudio de la historia descuidado. — Instrucción insuficiente. — Trabajo manual. — Educación moral. — Devoción discreta. — Sencillez en todo. — Fenelón y Saint-Cyr. — Juicio general.

La educación de las mujeres en el siglo XVII.

— La *Educación de las jóvenes* de Fenelón nos enseñó hasta donde podía llegar, aun en sus teorías más liberales, el espíritu del siglo XVII, en lo que concierne á la instrucción de las mujeres; pero en la práctica, hechas algunas brillantes excepciones, faltaba mucho para que se alcanzara el tan modesto é imperfecto ideal de Fenelón.

Crisalo no era el único en opinar como lo hacía al decir en las *Mujeres sabias*:

« No es honesto, por muchas causas, que una mujer estudie y sepa tantas cosas. Formar el espíritu de sus hijos para las buenas costumbres; cuidar de su hogar y de sus gentes; y ordenar sus gastos con economía: tales deben ser su filosofía y su estudio. »

Cierto es que Molière no estaba de acuerdo con los prejuicios que puso en boca de su personaje cómico y que concluía indicando la conveniencia de que la mujer « tuviera luces en todo, » pero en la realidad de los hechos y en la práctica, triunfaba la opinión de Crisalo. Aun en las categorías elevadas, la mujer estaba apartada de la instrucción y de las cosas del espíritu. La esposa de Racine no vió representar nunca y oprobablemente nunca leyó las tragedias de su marido.

Madama de Sévigné. — No faltaban sin embargo en el siglo xvii, mujeres de talento ó de genio que hubieran podido defender con elocuencia la causa de su sexo ; pero se conformaron con dar, por sí mismas, buenos ejemplos, sin preocuparse de que las imitaran. Madame de Lafayette traducía el latín admirablemente : madama Dacier era una humanista de primer orden y madama de Sévigné sabía las lenguas modernas tan bien como las antiguas. Nadie como ella habló mejor del interés de la lectura y he aquí en qué términos recomienda las mismas novelas :

« Ví que un joven se hacía bravo y generoso al contemplar á mis héroes y que una joven volvíase honesta y prudente al leer *Cleopatra*. Á las veces, algunas jóvenes hay que toman las cosas al revés, pero acaso no obrarían mucho mejor si no supieran leer (1). »

Madama de Sévigné daba á leer á su hija las obras de Descartes y las tragedias de Corneille á su nieta Paulina :

« Si yo educara á mi nieta, decía, le daría á leer buenas cosas, pero no demasiado simples y discutiría con ella (2). »

El abate Fleury. — Pero madama de Sévigné y madama de Grignan sólo eran honrosas excepciones. Si se dada de la ignorancia de las mujeres de aquella época, bastaría leer este picante pasaje del abate Fleury, colaborador de Fenelón en la educación del duque de Borgoña :

(1) Carta del 46 de Noviembre de 1689.

(2) Carta del 1º de Junio de 1680.

« Sin duda será gran paradoja que las mujeres deben aprender cosas que no sean su catecismo, la costura y otras labores pequeñas, cantar, bailar y vestirse á la moda, y hacer bien la reverencia, pues he ahí comunmente á todo lo que se reduce su educación (1). »

Fleury sueña otra cosa para la mujer : pide que aprenda á escribir correctamente en francés y que estudie la lógica y la aritmética ; pero no temamos que el liberalismo de un pensador del siglo xvii pueda llevarle demasiado lejos. Fleury admite, por ejemplo, que la historia es absolutamente inútil para las mujeres.

La educación en los conventos. — Casi exclusivamente en los conventos recibían algo de instrucción las jóvenes. Las congregaciones religiosas que se consagraban á la educación femenina eran numerosas : citemos, entre las más célebres, las Ursulinas, fundadas en 1537 ; la asociación de las Angélicas, establecida en Italia en 1536 ; y la orden de Santa Isabel ; pero á pesar de la diversidad de nombres, todos esos conventos de jóvenes se parecían. La mujer no era educada más que para el cielo ó para la vida devota ; los ejercicios espirituales componían la única ocupación de las discípulas y apenas si se tomaban en consideración los estudios.

Port-Royal y el Reglamento de Jacqueline Pascal. — La mejor manera de penetrar en la vida íntima de esos conventos del siglo xvii, es leer el *Reglamento para las niñas* escrito en 1637 por Jacqueline Pascal, sor Santa Eufemia. Tanto como la de los hombres preocupó á los ansenistas la educación de las jóvenes, pero en este punto no merece Port-Royal los mismos elogios.

Impresión general. — Nada tan sombrío ni tan triste como el interior de su casa de jóvenes ; nada tan austero como las reglas de Jacqueline Pascal.

« Extraña emoción la que causa aún después de muchos siglos, el espectáculo ofrecido por esas niñas que guardan silencio ó hablan en

(1) Tratado de la elección y del método.

voz baja desde que se levantan hasta que se acuestan; que caminan siempre entre dos religiosas, una por delante y otra por detrás, para impedir que « retardando el paso con cualquier pretexto puedan tener alguna comunicación entre ellas »; que trabajan de modo que nunca estén dos ó tres reunidas; que pasan de la meditación al rezo, del rezo á una instrucción; que fuera del catecismo sólo aprenden la lectura, la escritura, y el domingo « algo de aritmética, las grandes de la una á las dos y las chicas de dos á dos y media; » que tienen las manos siempre ocupadas para impedir que el espíritu se extravíe, pero sin poderse entregar por completo á su trabajo » que debía gustar más á Dios mientras á ellas les gustara menos; « que combatían todas sus inclinaciones naturales y despreciaban los cuidados del cuerpo » destinado á servir de pasto á los gusanos; « que en una palabra no hacían nada que no fuera con espíritu de mortificación. Imagínense esos días de catorce y dieciséis horas, que se sucedían y pesaban sobre esas pobres monjitas durante seis á ocho años en aquella triste soledad, sin que nada les llevase el movimiento de la vida, sin tener otra cosa que el toque de campana que anunciaba el cambio de ejercicio ó de penitencia, y se comprenderá el sentimiento de tristeza de Fenelón cuando habla de las tinieblas de la profunda caverna en que se tenía encerrada y como sepultada la juventud de las mujeres (1). »

Rigor y amor. — La severidad del *Reglamento* es tal que hasta el editor, también jansenista, M. de Pontchartrain, confiesa que será imposible obtener de todas las niñas « tan gran silencio y vida tan firme » y pide que las maestras procuren también granjearse su cariño. Al rigor, dice, es preciso unir la ternura. Jacqueline Pascal no parece participar de esta opinión, puesto que declara que no debe amarse sino á Dios. Sin embargo, á pesar de su rigor acostumbrado, la ternura humana vuelve á recobrar á las veces sus derechos en las reglas que establece. Se comprende que ama mucho más de lo que lo dice á esas jóvenes que llama « torrolitas ».

Por una parte el *Reglamento* convida á las discípulas á que coman de todo indistintamente y á empezar por lo que

(1) M. Gréard, *Memoria sobre la enseñanza secundaria de las jóvenes*, página 55.

les guste menos, por espíritu de penitencia; pero por otra parte Jacqueline escribe: « Hay que exhortarlas á que coman lo bastante para no debilitarse, y por eso debe ponerse cuidado en si han comido lo suficiente. » También hay una *solicitud conmovedora, casi maternal, en rasgos como éste*: « Asi que estén acostadas hay que visitar cada cama en particular para ver si están acostadas con la modestia requerida y si están bien abrigadas en invierno. » Á veces, la mística hermana del ascético Pascal, se enternece: « No se deja, sin embargo, de compadecerlas y de acomodarse á ellas hasta donde es posible, pero sin que tengan conocimiento de esta condescendencia. » Pero lo que domina, lo que sin cesar se repite es la idea de que la naturaleza humana es perversa, que es una rebelde á quien debe domarse y que no merece miramientos.

De lo que menos se trata es de hacer agradable el estudio. Jacqueline recomienda á sus discípulas que trabajen sobre todo en aquello que más les disguste, porque la labor agradará tanto más á Dios cuanto menos les agrade á ellas. Las manifestaciones de la amistad están prohibidas y acaso hasta la amistad misma: « Nuestras discípulas evitarán toda clase de familiaridades entre sí. »

La instrucción se reduce al catecismo, á la aplicación de las virtudes cristianas, á la lectura y á la escritura. No se enseña la aritmética más que los días de fiesta y no parece sino que la memoria sea la única facultad cuyo desarrollo desea Jacqueline: « Esto les despierta el espíritu, las distrae y las impide que piensen mal. »

¿No teníamos, pues, razón al decir que en Port-Royal las mujeres valían menos que los hombres? ¿Cuánta distancia entre la sólida instrucción de los discípulos de Lancelot y de Nicole y la ignorancia de las alumnas de Jacqueline Pascal! Aun al hablar de la educación de las mujeres, los hombres de Port-Royal tienen ideas más amplias que las que á ellos se les aplicaron. Nicole declara que los libros son necesarios hasta en los conventos de jóvenes porque debe « sostenerse la oración por la lectura ».

Carácter general de Saint Cyr. — Cuando se

pasa de Port-Royal á Saint-Cyr, parece que se recibe un rayo de luz al salir de oscura noche. *Madama de Maintenon*, como institutriz, no tiene, sin duda, toda la amplitud de miras que convendría y mucho falta á su obra para que sea irreproachable; pero no por esto dejó de ser la fundación de Saint Cyr, una innovación de importancia. « Saint Cyr, se ha dicho, no es un convento : es un gran establecimiento consagrado á la educación laica de señoritas nobles : es una secularización osada é inteligente de la educación de las mujeres. » Hay cierto exceso de elogio en estas palabras y el carácter laico de Saint Cyr es muy discutible. Un admirador, M. Lavallée, pudo escribir : « Las instrucciones de madama de Maintenón son indudablemente demasiado religiosas, demasiado monacales. » Convengamos, sin embargo, en que madama de Maintenón, que después de haber fundado Saint Cyr, fué su directora *extra-muros* y que aún profesó allí á sus horas, es personalmente la primera institutriz laica de Francia. Convengamos también en que, por lo menos en su origen y hasta 1692, las damas encargadas de la dirección de los estudios no eran religiosas en el sentido absoluto de la palabra, pues no se ligaban por votos solemnes y definitivos.

Pero este carácter relativamente laico, esa ruptura con las tradiciones monásticas no se sostuvo en Saint Cyr mientras duró la institución.

Dos períodos en la institución de Saint Cyr.

— Saint Cyr, en efecto, pasó por dos periodos muy diversos en pocos años y madama de Maintenón obedeció sucesivamente á dos corrientes casi opuestas. En los primeros años, de 1686 á 1692, el espíritu del establecimiento es amplio y liberal; la educación brillante, quizás demasiado; y privan los ejercicios literarios y las representaciones dramáticas. Saint Cyr es una casa algo mundana, más propia para formar mujeres ingeniosas que buenas madres de familia. Madama de Maintenón comprendió pronto que iba descarrada y desde 1692 obró, no sin exceso, contra las tendencias á las que antes había pagado tributo. Concibió una desconfianza exagerada para las letras y disminuyó cuanto pudo la instrucción para preocuparse ante todo de las cuali-

dades morales y prácticas. Saint Cyr se convirtió en un convento, con mayor libertad sin duda que la que había en los demás monasterios de aquella época, pero al fin y al cabo, en convento.

Representaciones dramáticas. — El éxito demasiado ruidoso de las representaciones de *Andrómaca* y de *Esther* causó ese desvío de las primitivas intenciones de madama de Maintenon. *Esther* sobre todo fué el gran acontecimiento de los primeros años de Saint Cyr : Racine distribuía los papeles ; Boileau era profesor de la declamación y la corte entera, encabezada por el Rey, iba á aplaudir y á festejar á las graciosas actrices que no omitían nada para agradar á sus espectadores. Todo esto trastornó un poco las cabezas ; la disciplina se deslizó en la escuela ; las discípulas no querían ya cantar en la iglesia por temor de echar á perder su voz ; caminábase evidentemente por una pendiente peligrosa ; la institución quedaba apartada de su objeto y se estaba reconstruyendo con distinta forma otro hotel Rambouillet.

Reforma de 1692. — Como hemos visto, las damas de San Luis encargadas de la dirección de Saint Cyr no constituían al principio una orden propiamente dicha, pero cuando madama de Maintenon quiso reformar el espíritu general del establecimiento, creyó necesario transformar Saint Cyr en monasterio y fundó la orden de San Agustín.

Pero lo que cambió, sobre todo, fué la disciplina moral y el programa de estudios.

Madama de Maintenon expuso, en una carta memorable (1), las razones de esa reforma que modificó tan profundamente el carácter de Saint Cyr :

« La pena que me causan las hijas de Saint Cyr, decía, no puede repararse sino con el tiempo y por un *cambio completo* en la educación que hasta hoy les hemos dado, y muy justo es que yo la sufra puesto que contribuí más que nadie para ello... Mi orgullo se difundió,

(1) Véase la carta á madama de Fontaine, maestra general de las clases (20 de Septiembre de 1691).

en toda la casa y su fondo es tan grande que aún sobrepuja á mis buenas intenciones. Dios sabe que quise establecer la virtud en Saint Cyr y he edificado sobre arena. No teniendo lo único que puede servir de sólido cimiento quise que las jóvenes tuvieran ingenio, que se educase su corazón y se formase su razón. Tales propósitos los he conseguido : tienen ingenio y lo emplean contra nosotras ; tienen educado el corazón y son más arrogantes y altivas de lo que podría convenir á las más grandes princesas, y aun hablando según el mundo, hemos formado su razón y las convertimos en presumidas, curiosas y audaces... en ingenios peregrinos, en fin, que ni aun nosotras mismas, que los formamos, podemos aguantar... Pongamos remedio ; porque no hay que desalentarse... Así como varias cosas insignificantes fomentan el orgullo, otras lo destruirán. Nuestras jóvenes han sido consideradas, acariciadas y mimadas demasiado ; es preciso olvidarlas en su clase, hacerles cumplir el reglamento del día y hablarles poco de otra cosa... Rogad á Dios y haced que le rueguen á fin de que cambie su corazón y que les dé humildad á todas... En Saint Cyr todo se reduce á discursos : se habla á menudo de la sencillez, se procura definirla exactamente... y luego en la práctica se divierten en decir : por sencillez tomo el mejor sitio, por sencillez voy á alabarme... Hay que librar á nuestras jóvenes de esa inclinación á la ironía que les he dado... Quisimos evitar las pequeñeces de algunos conventos y Dios castigó nuestra soberbia. No hay establecimiento en el mundo que necesite más humildad interior y exterior que el nuestro : su situación cerca de la corte, el aire de favor que en él se respira, las caricias de un gran rey, los cuidados de una persona considerada... todos esos lazos tan peligrosos nos obligan á dictar medidas completamente distintas de las que hemos tomado.... »

Importancia personal de madama de Maintenon. — Sea cual fuere el juicio que se dé sobre el espíritu de la dirección pedagógica de Saint Cyr, están fuera de discusión el celo admirable de madama de Maintenon y su incansable abnegación por el triunfo de su obra predilecta. Tenía una vocación decidida para institutriz. Durante más de treinta años no dejó de visitar Saint Cyr todos los días, algunas veces á las seis de la mañana, y escribió para las directoras y para las discípulas advertencias y reglamentos que llenan varios volúmenes. No es indiferente para nada de lo que concierne á « sus hijas » y cuida de sus comidas, de su sueño

y de su compostura, así como de su carácter y de su instrucción :

« Los asuntos que tratamos en la corte son bagatelas : los de Saint Cyr tienen mayor importancia... » — « Pueda este establecimiento durar tanto como Francia y Francia tanto como el mundo. Nada es para mí tan caro como mis hijas de Saint Cyr. »

Sabido es que la ternura no constituía el fondo del alma de madama de Maintenon ; pero de dura y seca que era por costumbre, en Saint Cyr se torna amable y cariñosa :

« No descuidéis nada para salvar las almas de nuestras jóvenes ; para fortalecer su salud y para conservar su cuerpo. »

Un día, en que según costumbre, había ido á las clases para entretenerse con las religiosas, un grupo de alumnas pasó levantando una nube de polvo ; y temiendo las religiosas que Madama de Maintenon se incomodara, le pidieron que se alejase : « Dejad, dejad á esas queridas niñas, contestó ella, me gusta hasta su polvo. » Por una especie de reciproca, al ser consultados los alumnos de Pestalozzy, acerca de si querian que su anciano maestro les pegase y abofetease, contestaban afirmativamente : ¡ les gustaban hasta sus bofetadas !

Sus escritos pedagógicos. — Sólo en nuestros días han sido las obras de madama de Maintenon publicadas íntegramente, gracias á los cuidados de M. Lavallée. En su mayor parte esos largos é interesantes escritos están consagrados á la educación y á Saint Cyr. Citemos en primer lugar las *Cartas y pláticas sobre la educación de las jóvenes* (1). Las cartas fueron escritas al día y dirigidas ya á las damas de Saint Cyr ya á las mismas discípulas. « Encuéntrense en ellas, dice M. Lavallée, sólidas enseñanzas para cualesquiera época y condiciones ; obras maestras de sensatez, de naturalidad y verdad, instrucciones de educación, en fin, que se

(1) Dos volúmenes, 2ª edición, 1861.

acercan á la perfección. » Las *Pláticas* tienen como origen las conversaciones que sostenía madama de Maintenon durante las horas de recreo ó de clases, ya con las damas de Saint Cyr ya con las discípulas que recogían y redactaban por sí mismas las palabras de su directora.

Después de las *Cartas y pláticas* vienen los *Consejos á las señoritas que entran en el mundo* (1) que contienen advertencias generales, conversaciones, ó diálogos y por último, proverbios, es decir composiciones dramáticas cortas, destinadas á la vez para instruir y divertir á las señoritas de Saint Cyr. No todo es admirable en esos ensayos que á menudo carecen de imaginación y en que madama de Maintenon, por imitar á Fenelón abusa de la instrucción directa, del artificio y de la diversión, para insinuar algunos lugares comunes de moral. He aquí algunos títulos de esos proverbios: *La ocasión hace al ladrón. — Las mujeres hacen y deshacen las casas. — Vale más dejar al niño mocosito que arrancarle las narices. — Demasiado rascar escuece, demasiado hablar perjudica, etc.*

Citemos, en fin, las *Cartas históricas y edificantes dirigidas á las damas de Saint Cyr* (2).

De estos numerosos volúmenes en donde abundan las repeticiones, es lástima que aun no se hayan extractado, en orden metódico, algunos centenares de páginas que contuvieran la substancia del espíritu pedagógico de madama de Maintenon.

Organización interna. — El objeto de la fundación de Saint Cyr era el de asegurar para doscientas cincuenta jóvenes de la nobleza pobre, para las hijas de oficiales muertos ó arruinados, un asilo de educación en donde fueran educadas como convenía á fin de prepararlas ya para religiosas, si tenían vocación, ya, lo que era más común, para buenas madres de familia. Como lo hizo notar justamente M. Gréard, « sólo la concepción de un establecimiento de esa naturaleza, la idea de hacer pagar por Francia la

(1) Dos volúmenes, 1837.

(2) Dos volúmenes, 1860.

deuda de Francia, educando á los hijos de quienes le dieron su sangre, procede de un sentimiento desconocido hasta entonces (1) ».

Las alumnas se recibían, pues, en Saint Cyr desde su más tierna infancia, desde los seis ó siete años y se guardaban hasta la edad del matrimonio, hasta los dieciocho y veinte años.

Las jóvenes estaban divididas en cuatro clases: las encarnadas, las verdes, las amarillas y las azules. Las azules eran las mayores: llevaban el color del rey. Cada clase estaba dividida en cinco ó seis grupos ó familias compuestos de ocho ó diez discípulas cada uno.

Las damas de Saint Cyr se elegían comunmente entre las alumnas del establecimiento y ascendían á cuarenta: la superiora, la asistente que suplía á la superiora, la maestra de las novicias, la maestra general de las clases, las maestras de las clases, etc.

El defecto capital de Saint Cyr consistía en que así como en los colegios de jesuitas, el internado era absoluto y la clausura completa. De los cinco á los veinte años la joven pertenecía enteramente á Saint Cyr y casi deja de conocer á sus padres. Acaso se dirá que á menudo no los tenían y que á veces no podían esperar de ellos más que malos ejemplos. No importa: la regla general que espaciaba, hasta suprimirlas casi, las relaciones con la familia, no podría obtener nuestra aprobación. No se permitía ver á los padres más que cuatro veces al año y esas entrevistas sólo debían durar media hora, y en presencia de una maestra. Teníase autorización para escribir de cuando en cuando cartas de familia; pero, como si hubiera desconfiado de los impulsos naturales del corazón y de la libertad de las expansiones filiales, madama de Maintenon cuidó de componer ella misma algunos modelos de cartas. Más razonadora que sensible, no está exenta de cierta sequedad de alma y parece que quiso imponer á sus alumnas las costumbres extraordinarias de su

(1) M. Gréard, *Memoria sobre la enseñanza secundaria de las jóvenes*. 1882, página 59.

propia familia : no recordaba que su madre la hubiera besado más que dos veces en la frente y eso después de una larga separación.

Desconfianza hacia la lectura. — Después de las reformas de 1692, la instrucción en Saint Cyr se convirtió en cosa secundaria. Se aprendía á leer, á escribir y á contar y fuera de ésto, casi nada. La lectura, en general, era vista con desconfianza : « Enseñad á las jóvenes á que sean sumamente sobrias con la lectura y á que prefieran siempre las labores manuales. » Los libros profanos estaban prohibidos y sólo se ponían en manos de las discípulas, obras piadosas : la *Introducción á la vida devota* de San Francisco de Sales y las *Confesiones* de San Agustín. « Renunciar al espíritu, » tal es la frase eterna de madama de Maintenon.

« Hay que educar á nuestras burguesas como burguesas y no se trata de adornarles el espíritu sino de predicarles los deberes de familia, la obediencia al marido, el cuidado de los hijos... La lectura causa más males que bienes en las jóvenes... Los libros forman marisabidillas y despiertan una curiosidad insaciable. »

El estudio de la historia descuidado. — Bastaría para juzgar del espíritu de Saint Cyr desde el punto de vista de la educación intelectual, el poco caso que allí se hacía de la historia. Llegóse al grado de preguntar si no convendría suprimir completamente la historia de Francia y madama de Maintenon consiente en dejar que se enseñe, pero lo necesario nada más para que « las discípulas no confundan la serie de nuestros reyes con los príncipes de otros países y para que no tomen á un emperador romano por un emperador de China ó del Japón ni á un rey de España ó de Inglaterra por un rey de Persia ó de Siam. » En cuanto á la historia de la antigüedad hay que desconfiar de ella, precisamente ; quién lo creyera ! por los hermosos ejemplos de virtud que contiene. « Temería que esos grandes rasgos de generosidad y heroísmo elevaran demasiado el espíritu de nuestras jóvenes y las tornaran vanas y presumidas. » ¿ No hay acaso derecho para asombrarse de que

madama de Maintenon se asuste con la idea de *elevar* el espíritu de la mujer ? Ciertamente es que pensaba, sin duda, en las exageraciones novelescas producidas por la lectura del *Gran Ciro* y de los demás escritos de la señorita de Scudéry, y agreguemos, además, para disculpar la insuficiencia del programa de Saint Cyr en cuanto á la historia, que aun para los jóvenes de los colegios de la Universidad, el edicto que introdujo en las clases la enseñanza de la historia, no data sino de 1695.

Instrucción insuficiente. — « Nuestra época, dice M. Lavallée, no se acomodaría con esa educación en que la instrucción propiamente dicha no era más que secundaria y estaba sacrificada por completo á la manera de formar el corazón, el juicio y el carácter y en que esa educación, tanto en su conjunto como en sus detalles, era enteramente religiosa. » El error de madama de Maintenon, consistió, en efecto, en querer desarrollar las virtudes morales en almas apenas instruidas. Muchos discursos de moral se hacían en Saint Cyr y si no siempre fructificaron fué porque esa buena semilla caía en inteligencias poco cultivadas.

« Nuestras señoritas no están para presumir de sabias. Las mujeres nunca aprenden más que á medias y lo poco que saben las convierte, comunmente, en altivas, desdeñosas, habladoras y poco afectas á las cosas serias. »

Trabajo manual. — Si la educación del espíritu estaba descuidada en Saint Cyr, en cambio atendíase mucho la educación manual. Se enseñaba á coser, á bordar, á tejer, y se hacía toda la ropa de la casa, de la enfermería, de la capilla, y los vestidos de las maestras y de las alumnas :

« Pero nada de labores delicadas, dice madama de Maintenon, y de dibujo demasiado grande : nada de esos perendengues bordados que son inútiles. »

¿ Con cuánto celo predicaba sin cesar madama de Maintenon el trabajo, del cual daba ella misma ejemplo ! En las

carrozas del Rey llevaba siempre alguna labor. En Saint Cyr, las señoritas barrian el dormitorio, servían la mesa y aseaban las clases :

« Es preciso ocuparlas en labores penosas para que sean robustas, sanas é inteligentes. »

El trabajo manual es una garantía moral, una protección contra el pecado :

« El trabajo apacigua las pasiones, distrae el espíritu y no le da tiempo de que piense mal.

Educación moral. — « El instituto, decía madama de Maintenon, no ha sido hecho para el rezo sino para la acción. » Quería, sobre todo, preparar á sus jóvenes para la vida doméstica : pensaba en formar esposas y madres. « Lo que me hace más falta, decía, son yernos ! »

De esto resultaba la constante preocupación de las cualidades morales, y se compendría un buen libro si se coleccionasen todas las máximas prácticas de madama de Maintenon, todas sus reflexiones sobre la charlatanería : « Siempre hay pecado en la multitud de palabras ; » sobre la indolencia : « ¿ Qué puede hacerse en la familia con una mujer indolente y delicada ? » sobre la cortesía « que consiste sobre todo en ocuparse de los demás » ; sobre la molicie, muy general entonces entre las mujeres de mundo : « No se piensa sino en comer y en estar á gusto. Las mujeres pasan el día en bata, acostadas sobre una gran silla, sin ninguna ocupación ni conversación ; todo les parece bueno con tal de no menearse. »

Devoción discreta. — No nos figuremos que Saint Cyr haya sido una casa de oraciones, un lugar de devoción exagerada. Madama de Maintenon está por el cristianismo racional, y la piedad, tal como se recomienda en Saint Cyr, es una piedad *firme, recta y sencilla*, es decir, adecuada al estado en que debe vivirse y exenta de refinamientos :

« Las señoritas permanecen demasiado en la iglesia, escribía á

madama de Brinon, primera directora del establecimiento... — Pensad, os lo ruego, en que este no es un claustro (1). »

Y más tarde, ya efectuada la reforma de Saint Cyr, he aquí lo que escribe :

« Sea la piedad que se inspire á nuestras jóvenes, alegre, dulce y libre, y consista más bien en la inocencia de su vida y en la sencillez de sus ocupaciones que en las austeridades, los retiros y las delicadezas de la devoción... Cuando una joven sale de un convento diciendo que por ningún motivo deben perderse las visperas, se burla uno de ella ; cuando una joven instruida diga y practique que se pierdan los oficios para acompañar á su marido enfermo, todos la aprobarán... Cuando una joven diga que es preferible educar á sus hijos é instruir á sus criados, que pasar la mañana en la iglesia, se aceptará con gusto tal religión y esa joven se hará querer y respetar (2). »

¡ Consejos excelentes y quizás poco seguidos ! Madama de Maintenon habla en esa carta el lenguaje del sentido común y causa extrañeza oírlo en boca de la mujer política que no sin razón, y por su ingerencia en la revocación del Edicto de Nantes, pasa por ser una fanática intolerante.

Sencillez en todo. — La misma sencillez que recomendaba para la religión, la exigía madama de Maintenon para todo.

« Hay que quitar á las jóvenes, decía, todos los adornos y cintas que se pueda. »

Una maestra de clase había hecho un hermoso discurso en que exhortaba á sus discípulas á tener con el pecado « un divorcio eterno : »

« No hay duda que está bien dicho, observa madama de Maintenon, ¿ pero qué señorita de las nuestras sabe lo que es el divorcio ? »

(1) *Cartas históricas*, tomo I, página 48.

(2) *Cartas históricas*, tomo I, pág. 89.

Fenelón y Saint Cyr. — Al hablar Michelet de Saint Cyr, decía: « Su seca directora era mucho más hombre que Fenelón. » Lo cierto es que el autor de la *Educación de las jóvenes* concedía mayor importancia á la sensibilidad y á la inteligencia. No fué madama de Maintenon quien dijo: « Es preciso disculpar la ternura de corazón en las jóvenes hasta donde sea posible; » ni fué en Saint Cyr donde se practicaron máximas como estas: « Dadles, pues, las historias griegas y romanas: verán en ellas prodigios de valor y desinterés. No las dejéis ignorar la historia de Francia que también tiene sus bellezas... Todo esto sirve para engrandecer el espíritu y elevar el alma á nobles sentimientos... » Sin embargo la obra de Fenelón gozaba de mucho crédito en Saint Cyr. Apareció aquélla en 1687, éste fué fundado en 1686 y muchos de los preceptos de la obra se adoptaron en Saint Cyr; por ejemplo, los que siguen: « Deben evitarse las frecuentes salidas. » « Es preciso no acostumbrar á las jóvenes á que hablen mucho. »

Juicio general. — En resumen, si el ideal propuesto á las señoritas de Saint Cyr por madama de Maintenon no puede satisfacer á quienes conciben en nuestros días « una educación más amplia en sus programas y más libre en su espíritu, » hay que hacer justicia, por lo menos á un instituto que fué, como lo decía su misma fundadora « un proyecto de colegio », una primera tentativa de emancipación para la educación de la mujer. Sin exigir á madama de Maintenon lo que no era de su época, hay que imitarla en lo que concierne á la educación eterna de la virtudes morales, de las cualidades de discreción, de reserva, de sumisión y de bondad. « Por severa que parezca esa educación, dice M. Lavallée, inspirará amargas reflexiones á los que observan el modo con que hoy se educa á las mujeres, los resultados de esa educación de lujo y de placeres, no sólo para el hogar doméstico sino aún para la sociedad y para la vida política, y el porvenir y los hombres que para Francia prepara; les hará preferir esa educación viril, por decirlo así, que purificaba las costumbres privadas y daba nacimiento á las virtudes públicas y apreciar y echar de menos esa obra

de madama de Maintenon, que impidió durante un siglo que la corrupción de la corte llegara á las provincias y que mantuvo en los vetustos castillos, de donde salía la mayor parte de la nobleza, virtudes firmes y costumbres sencillas y antiguas. »

LECCIÓN XI

ROLLIN

La universidad de París. — Estatutos de 1398 y de 1600. — Organización de las diversas Facultades. — Decadencia de la universidad de París en el siglo xvii. — Levantamiento de los estudios y Rollin (1661-1741). — El *Tratado de los estudios*. — Juicios diversos. — División del *Tratado de los estudios*. — Reflexiones generales acerca de la educación. — Estudios de la infancia. — Educación de los jóvenes. — Estudio del francés. — El griego y el latín. — Rollin como historiador. — Enseñanza de la historia. — La filosofía. — Enseñanza científica. — Carácter educativo de la pedagogía de Rollin. — Disciplina interior de los colegios. — Educación pública. — El látigo. — Castigos en general. — Conclusión.

La universidad de París. — Desde el siglo xiii la universidad de París había sido un foco de luz y un lugar de cita para estudios, y Ramus pudo decir: « Esta universidad no es la de una ciudad solamente sino la del mundo entero. » Pero en la misma época de Ramus, á consecuencia de las discordias civiles y también de los progresos de los colegios organizados por la compañía de Jesús, la universidad de París declinó y vió disminuir el número de sus discípulos.

Obstinábase además en pleno Renacimiento en seguir los afejos reglamentos que el cardenal de Estouteville le impuso en 1452; aferrábase á la rutina y á los métodos escolásticos y hacíase necesaria una reforma: Enrique IV la realizó en 1600.

Estatutos de 1600. — Los estatutos de la nueva

Universidad fueron promulgados « por orden y voluntad del muy cristiano y muy invencible rey de Francia y de Navarra Enrique IV ». Era la primera vez que el estado intervenía directamente en las leyes de la educación y que oponía su poder laico á la autoridad absoluta de la Iglesia.

En los siglos décimo-tercero y décimo-cuarto había sido reformada la Universidad por los papas Inocente III y Urbano V. El reformador de 1452, cardenal de Estouteville obraba también como legado del poder pontifical. Los estatutos de 1600 fueron obra, por el contrario, de una comisión nombrada por el rey y de la cual además de algunos eclesiásticos formaban parte magistrados y aun profesores.

Organización de las diversas Facultades. — La Universidad de París comprendía cuatro Facultades: la de Teología, la de Derecho y la de Medicina que correspondían á lo que hoy llamamos enseñanza superior, y la Facultad de Artes, que equivalía casi á nuestra enseñanza secundaria.

Sería demasiado largo enumerar aquí las diversas innovaciones introducidas por los estatutos de 1600 y sólo diremos unas cuantas palabras sobre la Facultad de Artes.

En ésta se abría por fin la puerta á los autores clásicos y se obedecían hasta cierto punto las tendencias del renacimiento; sin embargo, los métodos y el espíritu general apenas cambiaban. El catolicismo era obligatorio; la lengua francesa quedaba prohibida; se conservaban los ejercicios frecuentes de recitación y de declamación; las artes liberales se consideraban siempre como « la base de todas las ciencias »; la enseñanza de la filosofía se reducía siempre á la interpretación de los textos de Aristóteles, y en cuanto á la historia y á las ciencias en general ni siquiera se tomaban en consideración.

Decadencia de la Universidad en el siglo xvii. — La reforma era pues insuficiente y sus resultados fueron malos. En tanto que los colegios de los jesuitas atraían á los discípulos en masa, y en tanto que los oratorianos y los jansenistas reformaban la enseñanza secundaria, los colegios de la Universidad continuaban siendo me-

dianos y oscuros. No había allí, sino con raras excepciones, profesores distinguidos; una educación formalista y servilmente imitada de la profesada por la Compañía de Jesús; el abuso de las reglas abstractas, de los ejercicios gramaticales, de los temas escritos y de las composiciones escritas; ninguna tendencia á caminar hacia adelante; una resistencia tenaz al espíritu moderno, que se manifestaba sea por la prohibición de la filosofía de Descartes, sea por la repulsión á enseñar en lengua francesa; en una palabra, el aislamiento en la rutina inmóvil y por tanto la decadencia: tal es el resumen de la historia de la Universidad de París hasta antes del último cuarto del siglo xvii.

Levantamiento de los estudios y Rollin (1661-1741). — Preciso es llegar hasta la época en que Rollin enseñó, para observar un renacimiento en los estudios de la Universidad. Algunos profesores distinguidos, su maestro Hersan, Pourchot y algunos otros le abrieron camino y hubo entonces de 1680 á 1700 un verdadero rejuvenecimiento de los estudios, del que en parte fué Rollin iniciador.

El latín perdía algún terreno y empezábase á reconocer los derechos de la lengua francesa y de la literatura nacional que acababan de ilustrar tantas obras maestras. El espíritu de los métodos jansenistas penetraba en los colegios universitarios; enseñábase en ellos la filosofía cartesiana; concedíase más importancia á la explicación de los autores y alguna menos á la recitación de lecciones; infiltrábanse ideas nuevas en la antigua fortaleza de la escolástica; ya se discutía si el celibato era realmente una condición indispensable para la enseñanza; y empezábase á comprender que el matrimonio no era, por lo menos, causa de exclusión; realizábanse, en fin, verdaderos progresos tanto en la disciplina como en los métodos, y prueba irrecusable de ello lo es el *Tratado de estudios* de Rollin.

El Tratado de los estudios. — Rollin resumió su experiencia pedagógica, experiencia de cincuenta años, en un libro que se hizo célebre con el nombre de *Tratado de los estudios* y cuyo título completo era: *De la manera de estudiar las bellas letras con relación al corazón y al espíritu.*

Los dos primeros volúmenes se publicaron en 1726 y los dos últimos en 1728.

El *Tratado de los estudios* no es como el *Emilio*, publicado treinta años más tarde, una obra de investigación audaz y de novedades originales; sino la fiel exposición y el discreto comentario de los métodos usuales. Aunque ese tratado pertenece por su fecha al siglo xviii, Rollin recogió en él la pedagogía del siglo xvii y las tradiciones de la Universidad bajo el reinado de Luis XIV, de las cuales quiso ser simple narrador. En la dedicatoria latina que dirige al Rector de la Universidad de París, definió netamente sus intenciones y sus fines:

« Mi primer objeto ha sido el de poner por escrito y fijar el método de enseñanza usado desde hace mucho tiempo entre vosotros y que hasta aquí no se ha transmitido más que de viva voz y por una especie de tradición, y erigir, hasta donde sea capaz, un monumento duradero de las reglas y de la práctica que seguí para la instrucción de la juventud, á fin de conservar en toda su integridad el gusto por las bellas letras y ponerlo al abrigo, si posible fuera, de las injurias y de las alteraciones de la época. »

Juicios diversos. — Rollin tuvo en todos tiempos entusiastas admiradores. Voltaire llamaba al *Tratado* un libro « por siempre útil » y sean cuales fueran nuestras reservas acerca de los vacíos y de los alcances limitados y reducidos de algunas partes de la pedagogía de Rollin, es preciso adherirse á aquel juicio. Pero no llegaremos hasta el punto de aceptar las calurosas declaraciones de Villemain, que se queja de que en nuestros días se desprecie el estudio del *Tratado* « como si se hubieran descubierto métodos nuevos para formar la inteligencia y el corazón », y que agrega: « Desde el *Tratado de los estudios* no se ha avanzado un solo paso. » Esto es tener en muy poco todos los esfuerzos intentados, hace dos siglos, por pedagogos más profundos que el demasiado tímido y circunspecto Rollin. Cuando se comparan los preceptos del *Tratado* con las reformas que el espíritu de progreso ha consumado, y sobre

todo con las que realizará, causa verdadero asombro oír decir á M. Nisard : « En asuntos de educación el *Tratado de los estudios* es el libro único, ó mejor dicho todavía, es el libro. »

Llenar á Rollin de elogios tan pomposos es comprometerle y sin dejar de hacer justicia á su espíritu sensato y juicioso, creemos que debe admirársele con más discreción.

División del Tratado de los estudios. — Antes de llamar la atención sobre las partes más importantes del *Tratado de los estudios*, digamos en algunas palabras cuál es el objeto de los ocho libros que lo componen.

El *Tratado* empieza con un *Discurso preliminar* en que se exponen las ventajas de la instrucción.

El primer libro se intitula : « *Ejercicios que convienen á los niños en su edad más tierna y educación de las jóvenes*. El mismo Rollin confiesa que no trata sino muy superficialmente « ese doble asunto » que es ajeno á su primer plan. En efecto, la primera edición del *Tratado de los estudios* sólo contaba siete libros y no fué sino hasta 1734 cuando Rollin escribió « por súplicas é instancias de varias personas » ese tratadito de educación pueril y femenina que pareció primero en forma de suplemento y no se convirtió en primer libro de la obra sino en ediciones posteriores.

« Varios ejercicios propios para formar la juventud en los estudios públicos », es decir en los colegios, tal es el objeto de los seis libros que siguen : libro II : *Inteligencia de las lenguas*, es decir el estudio del latín y del griego ; libro III : *De la poesía* ; libro IV : *De la retórica* ; libro V : *De los tres géneros de elocuencia* ; libro VI : *De la historia* ; libro VII : *De la filosofía*.

El libro VIII y último, titulado : *Del gobierno interior de las clases y de los colegios*, tiene un carácter particular. No se trata en él de estudios ni de ejercicios intelectuales, sino de la disciplina y de la educación intelectual. Esta es la parte más original y más interesante de la obra de Rollin que nos descubre en ella los tesoros de su experiencia y con razón se ha llamado á ese libro las « *Memorias de Rollin* ». Su mérito y su encanto consisten en que el autor se decide por

fin á ser él mismo : no cita ya tanto á los antiguos, habla en su nombre y cuenta lo que ha hecho ó visto hacer.

Reflexiones generales sobre la educación. — Poco provecho puede sacarse del *Discurso preliminar* de Rollin. En las reflexiones generales no es muy acertado y cuando se atreve á filosofar, incurre fácilmente en lugares comunes. Diserta para demostrar que « el estudio da al espíritu más amplitud y elevación y da también capacidad para los negocios ».

Sobre los fines de la educación, Rollin, que copia á los modernos cuando no traduce á los antiguos, se conforma con reproducir el preámbulo del reglamento de Enrique IV que asignaba á los estudios tres resultados : la ciencia, las costumbres y la religión.

« La felicidad de los reinos y de los pueblos y por consecuencia de un Estado cristiano, depende de la educación de la juventud, en la cual se tiene por objeto cultivar con el estudio de las ciencias, el espíritu, todavía en bruto, de los jóvenes ; disponerlos así para cumplir dignamente los puestos á que estén destinados, sin lo cual serían inútiles para la república, y enseñarles, en fin, el culto religioso y sincero que Dios exige de ellos, la adhesión inviolable que deben á sus padres y á su patria, y el respeto y la obediencia á que están obligados para con príncipes y magistrados ».

Estudios de la primera edad. — Rollin es original cuando nos introduce en las clases de los grandes colegios donde vivió ; pero no lo es tanto cuando nos habla de los niños que nunca vió de cerca. No conoció la vida de familia ; apenas frecuentó las escuelas populares y sólo á través de sus recuerdos de Quintiliano nos habla de la infancia.

Poco hay, pues, digno de mencionarse en las páginas que consagró á los estudios de la primera edad, es decir, de los tres á los seis ó siete años.

Lo más importante acaso, en ellas, es el método que recomienda para aprender á leer, « *el bufete tipográfico* de M. du Mas ». Es una novedad, dice Rollin, « y al oír esta palabra « *novedad* » es bastante común y natural que se sienta des-

confianza; » pero después de algún examen declárase en pro del sistema en cuestión, que consistía en hacer del aprendizaje de la lectura algo análogo al trabajo del obrero impresor. El niño tenía frente á él una mesa sobre la que estaban puestos casilleros que contenían inscriptas en tarjetas las letras del alfabeto, y debía ordenar sobre la mesa las letras necesarias para formar las palabras que se le pedían. Las razones que da Rollin para recomendar este método, del cual había visto pruebas satisfactorias, demuestran que se daba cuenta de la necesidad de actividad y del carácter del niño :

« Esta manera de aprender á leer, tiene entre otras ventajas, la muy importante de ser agradable y divertida y de no parecer estudio. Nada tan cansado ni tan fastidioso en la infancia como la contención del espíritu y el reposo del cuerpo. Aquí el niño no fatiga su espíritu y busca sin trabajo en su memoria, porque la diferencia y el título de las casillas causan en él una impresión sensible. No está obligado á un reposo que lo entristece, teniéndole siempre pegado en el lugar donde se le quiere hacer leer. Los ojos, las manos, los pies, todo entra en acción. El niño busca sus letras, las saca, las arregla, las invierte, las separa, vuelve á ponerlas en su sitio y este movimiento es muy de su agrado y conviene admirablemente al carácter inquieto y bullicioso de esa edad. »

Rollin cree todavía que « ningún peligro hay en comenzar por la lectura del latín ». Sin embargo, « para las escuelas de los pobres y las de aldea, vale más, dice, participar del sentimiento de los que creen necesario empezar por la lectura del francés. »

Sin duda se encontrará que Rollin recarga un poco los primeros años de estudio del niño, que antes de llegar á los seis ó siete años debe haber aprendido á leer, á escribir, saber el *Catecismo histórico* de Fleury y algunas fábulas de La Fontaine, y haber estudiado la gramática francesa y la geografía. Al menos, Rollin exige que no se deje pasar « ningún pensamiento, ninguna expresión que esté fuera de su alcance ». Quiere que el maestro hable poco y haga hablar mucho al niño, « lo cual es uno de los deberes más esencia-

les y menos practicados. » Exige ante todo, claridad en el discurso y alaba el uso de figuras y estampas en los libros de lectura. « Son muy adecuadas, dice, para herir la imaginación de los niños y fijar su memoria ; es, propiamente, la escritura de los ignorantes (1). »

Educación de las jóvenes. — Iguales razones sirven para explicar la deficiencia de las miras de Rollin sobre la educación de las mujeres y la medianía relativa de su pedagogía para el niño. Encerrado en su soledad y celibato, Rollin no tiene en estos asuntos concepciones personales, y así como para los niños se refiere á Quintiliano, refiérese á Fenelón tratándose de las mujeres.

¿ Conviene para una joven el estudio del latín ? Tal es la primera cuestión que estudia ; pero tiene la sensatez de resolverla negativamente, excepto para « las religiosas y también para las doncellas y las viudas cristianas ». El sexo, dice muy claramente Rollin, no pone diferencia entre los espíritus. Pero no lleva muy lejos las consecuencias de ese excelente principio y se conforma con exigir á las mujeres

(1) Apenas hizo Rollin alusión una sola vez á la enseñanza primaria propiamente dicha. Citamos el siguiente pasaje á título de curiosidad : « Se ha implantado desde hace varios años en las escuelas de pobres de París, un método que es muy útil para los colegiales y ahorra mucho trabajo á los maestros. La escuela está dividida en varias clases. Sólo tomo aquí una de ellas : la de los niños que pintan ya las sílabas y hay que juzgar, en proporción, de las restantes. Supongo que el tema de la lectura es *Dixit Dominus Domino meo : Sede a dextris meis*. Cada niño pronuncia una sílaba, como *Di* : su émulo que está frente á él dice la que sigue *xit*, y así sucesivamente. Toda la clase está atenta, porque el maestro, sin avisarlo, pasa de pronto del principio de una banca al centro ó al final y es preciso ligar sin interrupción. Si un colegial se equivoca en alguna sílaba, el maestro da sin hablar un golpe en la mesa con la vara y el émulo tiene que repetir como debe ser, la sílaba que se ha pronunciado mal. Si éste se equivoca también, el que sigue vuelve á empezar la misma sílaba hasta que haya sido pronunciada correctamente. He visto con verdadera alegría, practicar con éxito este método, hace más de treinta años, en Orleans, donde se implantó gracias á los cuidados é industria de M. Carot, que presidía las escuelas de esa ciudad. »

las cuatro reglas de la aritmética; la ortografía, aunque no muy rigurosamente: « No hay que culparlas de esa ignorancia de la ortografía, que es casi general en su sexo; » y la historia antigua y la de Francia, « que para todo buen francés es vergonzoso ignorar (1). » En cuanto á la lectura, Rollin es tan severo como Madama de Maintenon: « La lectura de comedias y tragedias puede ser muy peligrosa para las jóvenes. » No autoriza más que la *Esther* y la *Atalia* y admite la música y el baile pero sin entusiasmo y con precauciones infinitas:

« Una experiencia casi universal demuestra que el estudio de la música disipa extraordinariamente.

» No comprendo por qué se ha hecho tan común la costumbre de hacer que las jóvenes aprendan á cantar y á tocar... Oigo decir que en cuanto están establecidas en el mundo no lo aprovechan de ningún modo. »

Estudio del francés. — Lo que sobre todo preocupa á Rollin es el estudio de las lenguas antiguas; pero tiene el mérito, á pesar de su predilección por los ejercicios latinos, de haber seguido la inspiración jansenista en lo que se refiere á la importancia concedida á la lengua francesa:

« Es vergonzoso, dice, que ignoremos nuestra propia lengua, y si queremos hablar con verdad, confesaremos casi todos que nunca la hemos estudiado. »

Rollin confesaba que él mismo tenía « mucha mayor práctica en la lengua latina que en la lengua francesa ». Al principio de su *Tratado*, que no escribió en francés más que para ponerlo al alcance de sus jóvenes lectores y sus padres, pide disculpa por ensayarse en un modo de escribir que es casi nuevo para él; y d'Aguesseau, felicitándolo, le escribía: « Habláis el francés como si fuese vuestra propia lengua. » En tal caso

(1) Rollin, sin embargo, no la impone á los jóvenes.

se encontraba el rector de la Universidad, en Francia y á principios del siglo XVIII.

Debe agradecerse, por tanto, que haya dominado sus hábitos de espíritu, para recomendar el estudio del francés. Quiere que se aprenda no sólo por el uso, sino también « por principios », y « que se profundice su genio y se estudien todas sus delicadezas ».

Rollin estima en mucho la gramática, pero no hasta admitir su abuso:

« Lecciones repetidas y largas sobre una materia tan seca podrían llegar á ser muy fastidiosas. Cuestiones cortas, hechas regularmente todos los días á manera de conversación en las que se les consultara á ellos mismos y en que se tuviera el arte de hacerles decir lo que se trata de enseñarles, los instruiría divirtiéndolos y gracias á un progreso insensible, continuadas durante varios años, les darían un profundo conocimiento del idioma. »

En el *Tratado de los estudios* es en donde se encuentra formada por primera vez una lista de obras de autores clásicos franceses. Algunas están olvidadas ahora, por ejemplo, las vidas particulares escritas por M. Marsolier, y la historia de la *Academia de inscripciones y bellas letras* de M. de Boze; pero la mayor parte han sido conservadas en nuestros programas y las indicaciones de Rollin se han observado durante dos siglos, para el *Discurso sobre la historia universal* de Bossuet, para las obras de Boileau y de Racine y para la *Lógica* de Port-Royal.

Rollin, como todos sus contemporáneos, recomienda sobre todo á sus discípulos las composiciones latinas. Sin embargo, dijo algo acerca de la composición francesa que versaría en primer lugar sobre fábulas y narraciones históricas; luego sobre ejercicios de estilo epistolar y por último sobre lugares comunes, descripciones y arengas cortas.

El griego y el latín. — Rollin empleó sobre todo, los recursos de su arte pedagógico en la enseñanza de las lenguas antiguas. Durante dos siglos, se obedecieron sus consejos en las escuelas universitarias. Tratando del griego

censura el estudio de los temas y reduce el de esa lengua á la comprensión de los autores. Más latinista que helenista, de todos los argumentos que da para justificar el estudio del griego, el mejor es el de que siempre se enseñó desde el Renacimiento, aunque confiesa que sin grande éxito :

« Los padres, dice, no están bien dispuestos en favor del griego. Aseguran haber aprendido también el griego en su juventud y no haber conservado nada de esa lengua : el lenguaje común es el que demuestra que no se ha olvidado mucho. »

Pero el latín, que no basta aprender á leer y que es preciso escribir y aun hablar, es objeto de todos los cuidados de Rollin, que en este punto da muestras de experiencia consumada. Á semejanza de Port-Royal pide que no se abuse de los temas en las clases inferiores y aconseja el uso de los temas orales; pero recomienda sobre todo la versión y la explicación de los autores :

« Los autores son como un diccionario viviente y una gramática parlante en donde se aprende por experiencia la fuerza y el verdadero uso de las palabras, de las frases y de las reglas de sintaxis. »

No es éste el lugar oportuno para analizar las partes del *Tratado de los estudios* relativas á la poética y á la retórica y que son el código algo anticuado hoy, del verso y del discurso latinos. Rollin revela en ellas gran sagacidad, pero á la vez, espíritu estrecho : condena la mitología de los antiguos ; excluye como peligrosos á los poetas franceses (salvo algunas raras excepciones), y cree que « el verdadero uso de la poesía pertenece á la religión ». No tiene, pues, ninguna idea de la saludable y bienhechora influencia que pueden ejercer sobre el espíritu las bellezas de la poesía y de la elocuencia.

Rollin como historiador. — Rollin se hizo célebre como historiador. Federico II lo comparaba con Tucídides ; Chateaubriand lo llamó enfáticamente el « Fenelón de la historia » y el mismo Montesquieu escribió de él : « Un

hombre honrado encantó al público por sus obras de historia : es el alma que habla al alma y se experimenta íntima satisfacción al oír hablar á la virtud : es la abeja de Francia. »

La crítica moderna ha hecho justicia á esas exageraciones y apenas se vuelven á leer en la actualidad los trece volúmenes de la *Historia antigua* que publicó Rollin de 1730 á 1738. El gran defecto de Rollin, como historiador, es el de carecer de erudición y de espíritu crítico. Acepta con credulidad todas las fábulas y todas las leyendas.

Reconozcamos, sin embargo, que como profesor de historia, y á decir verdad no quería ser otra cosa, Rollin vale más que como historiador. Sabía hacer fácil y agradable la exposición de los hechos y procuraba, sobre todo, hacer resaltar de los acontecimientos, la lección moral : « No se debe olvidar, dice un Alemán de nuestra época, que nunca tuvo Rollin pretensiones personales al título de investigador en materia histórica y que más bien tenía por objeto un fin pedagógico. Como fué el primero que introdujo la enseñanza de la historia en los colegios franceses (esto sólo es cierto si se trata de los colegios de la Universidad), procuró remediar la falta completa de lecturas históricas propias para la juventud. Este es un gran hecho pedagógico ; pues es indiscutible que la naturaleza de sus obras es de aquellas que dán á la juventud de todas las naciones verdadera afición al estudio de la historia así como una profunda intuición de las diferentes épocas y de la vida de los pueblos (1). »

Enseñanza de la historia. — Falta mucho, sin embargo, para que considerado Rollin como simple historiador, sea irreprochable. Sin duda es conveniente moralizar la historia y convertirla, como lo dice, « en escuela de sólida gloria y de verdadera grandeza » ; pero ¿ acaso no se compromete necesariamente la exactitud histórica y no se está expuesto á hacerla pueril cuando no se tiene como guía más que la idea de la edificación moral ?

Otro defecto más grave de Rollin es el de omitir sistemá-

(1) El Dr. Wolker citado por M. Cadet en su edición de Rollin. Paris, 1882.

ticamente la historia de Francia y con ella toda la historia moderna; y en esto, anda atrasado respecto del *Oratorio*, de Port-Royal, de Bossuet, de Fenelón y de Madama de Maintenón. Es interesante, además, hacer notar que Rollin reconoce la utilidad de los estudios de historia nacional, pero se funda, para descartarlos, en la insuficiencia de la época:

« No hablo de la historia de Francia... No creo que en el transcurso de las clases pueda tenerse tiempo para dedicarse á este estudio, pero estoy muy lejos de considerarlo como indiferente y veo con tristeza que lo descuidan muchas personas á quienes podría ser muy útil por no decir necesario. Al hablar así yo soy el primero en acusarme; pues confieso que no me apliqué bastante á él y me da vergüenza ser hasta cierto punto extranjero en mi propia patria después de haber recorrido tantos otros países. »

La filosofía. — Rollin busca la edificación moral tanto en los estudios filosóficos como en los históricos. No muy competente en tales materias, él mismo confiesa que no se dedicó sino muy superficialmente al estudio de la filosofía. Conoce, sin embargo, el valor de la moral y de la lógica que rigen las costumbres y perfeccionan el espíritu; de la física que nos proporciona multitud de conocimientos curiosos, y de la metafísica en fin que fortalece el sentimiento religioso. La moral de la antigüedad le parece digna de atención y en su juicio, es el prefacio de la moral cristiana.

Enseñanza científica. — Rollin dió un compendio de astronomía, de física y de historia natural. Estos ensayos no tienen, sin duda, más que escaso valor. Los conocimientos son á menudo inexactos, sus ideas generales son mezquinas y cree todavía que « la naturaleza ha sido formada para el hombre »; pero merece, no obstante, algunos elogios por haber comprendido el papel que la observación del universo sensible debe desempeñar en la educación:

« Llamo física de los niños un estudio de la naturaleza que casi no exige más que ojos y por tal motivo, está al alcance de toda clase de personas y aun de los niños. Consiste en estar atento á los objetos

que la naturaleza nos presenta; en examinarlos con cuidado y en admirar sus diferentes bellezas, pero sin profundizar sus causas secretas, lo cual corresponde solamente á la física de los sabios.

« Digo que los niños son capaces de ese estudio porque tienen ojos y no carecen de curiosidad: quieren saber y preguntan. Es preciso no despertar ni sostener en ellos más que el deseo de aprender y de conocer que es natural en todos los hombres. Este estudio, si así debe llamarse, lejos de ser penoso y cansado, no ofrece más que placer y diversión; puede hacer las veces de recreo y comunmente no debe hacerse sino jugando. No puede comprenderse cuántas cosas aprenderían los niños si se supieran aprovechar todas las ocasiones que ellos mismos nos proporcionan. »

Carácter educativo de la pedagogía de Rollin. — No hay que figurarse que Rollin tuvo exclusivamente por fin el de formar latinistas y literatos. Bien sabemos que él mismo dijo que « su principal objeto era formar el gusto ». Sin embargo, pensó en otra cosa: en las cualidades morales y en los talentos de la inteligencia, y quiso formar á la vez « el corazón y el espíritu ». Toda la enseñanza toma con él un giro educativo y no aprecia la ciencia sino porque nos conduce á la virtud. En la explicación hay que fijarse en la moralidad de sus pensamientos, por lo menos tanto como en sus bellezas literarias y deben ponerse hábilmente de relieve las máximas y los ejemplos que contienen sus escritos á fin de que esas lecturas sean á la vez que lecciones de moral estudios de buen decir. En una palabra, Rollin pertenece á la tradición de los jansenistas y no á la de la Compañía de Jesús.

Cristianismo de Rollin. — Aunque Rollin fué perseguido por sus tendencias jansenistas, era un ferviente cristiano: no le basta « una probidad romana »; quiere una virtud cristiana, y pide, por consecuencia, que la enseñanza religiosa se mezcle en todas las lecciones. Un reglamento que data de su rectorado exigía al alumno que en cada clase aprendiese y recitase todos los días una ó varias máximas tomadas de la Santa Escritura; uso que se ha conservado hasta nuestros días. Rollin sabía, además, que la mejor

manera de infundir la piedad es predicar con el ejemplo y ser uno mismo piadoso :

« Formar verdaderos cristianos : he aquí cuál es el fin de la educación de los niños ; todo lo demás no debe considerarse más que como medios para alcanzarlo... Cuando un maestro ha recibido ese don, ya no hay nada que decirle... »

El espíritu religioso de Rollin se revela en cada página de su obra :

Sólo me falta, dice al concluir su introducción, rogar á Dios en cuya mano estamos, nosotros y nuestros escritos, que bendiga mis buenas intenciones. »

Disciplina interior de los colegios. — La parte del *Tratado de los estudios* que ha conservado más sabor y que se estudiará con más provecho es, sin duda alguna, la que trata del *gobierno interior de las clases y de los colegios*. Aquí, aunque no abandona por completo su método de citar á otros autores y aunque se inspira particularmente en Locke, cuyos sabios consejos sobre los castigos y las recompensas reproduce casi textualmente, Rollin dispone de larga experiencia personal. Le hemos reprochado que no conozca al niño ; en cambio, sabe á las mil maravillas lo que son los colegiales algo mayores : los niños de diez á dieciséis años. Y no solamente los conoce, sino que los ama con ternura y hace acerca de ellos la manifestación — que sólo puede explicar el cariño — de que siempre los encontró juiciosos.

Enumeración de las cuestiones tratadas por Rollin. — Para dar una idea de esta parte del *Tratado*, lo mejor es reproducir los títulos de los trece artículos de que se compone el capítulo denominado : *Advertencias generales sobre la educación de la juventud*.

- I. Qué objeto hay que proponerse con la educación. — II. Estudiar el carácter de los niños para estar en aptitud de instruirlos bien. —
- III. Tomar desde luego autoridad sobre los niños. — IV. Darse á

querer y á respetar. — V. De los castigos : 1º Inconvenientes y peligros de los castigos ; 2º Reglas que para ellos deben observarse. — VI. — De las reprimendas : 1º Motivos para regañar ; 2º Momentos en que debe regañarse ; 3º Manera de hacer las reprimendas. — VII. — Hagase comprender á los niños la razón. Píqueseles el amor propio. Empléense elogios, recompensas y caricias. — VIII. Acostumbrar á los niños á que sean verídicos. — IX. Acostúmbrese á los jóvenes á que sean corteses, limpios y cumplidos — X. Hacer agradable el estudio. — XI. Conceder descanso y recreo á los niños. — XII. — Formar á los jóvenes para el bien, por medio de palabras y ejemplos. — XIII. Piedad, religión y celo para la salvación de los niños.

Educación pública. — Rollin no se manifiesta categóricamente en pro de la superioridad de la educación pública ; ni se atreve á dar un consejo formal á los padres, pero es preciso hacer resaltar las ventajas de la vida común de los colegios que evidentemente prefiere él á la educación privada. Notemos además que acepta « la máxima capital de los antiguos : que los niños pertenecen más á la república que á sus padres ».

El látigo. — Rollin, en materia de disciplina, se inclina más bien del lado de la dulzura y no se atreve á declararse abiertamente contra el uso del látigo. Sobre todo, lo que le detiene, lo que le produce escrúpulos, lo que le impide expresar una queja que está en el fondo de su corazón, pero que no llega á sus labios, es que hay textos de la Biblia cuya interpretación favorece el empleo de las disciplinas. Es interesante observar cómo, entre sus sentimientos de cristiano dócil y sus instintos de dulzura, el bueno y tímido Rollin trata de encontrar un sentido menos riguroso al texto sagrado y convencerse á si mismo de que la Biblia no ha dicho lo que quiso decir. Después de estas vacilaciones termina expresando que los castigos corporales deben permitirse, pero que no hay que emplearlos sino en los casos extremos y desesperados : conclusión que es también la de Locke.

Los castigos en general. — Por lo demás ; cuántos prudentes consejos da sobre los castigos y las precau-

ciones que deben tomarse cuando se castiga ó reprende! *Hay que cuidarse de castigar al niño en el momento en que comete su falta, porque así se podría exasperarle y excitarle para otras. Que el maestro castigue friamente y que evite la cólera, que desacredita su autoridad. Sería necesario citar lo todo lo de ese excelente código de disciplina escolar y cuando guía é ilumina al maestro en sus relaciones con el discípulo, Rollin es todo razón, todo sensatez. La mayor parte de estos preceptos no es, sin duda, completamente nueva, pero cuando pasan por boca de Rollin, agrégaseles ese no sé qué que da al consejo más trillado la autoridad de la experiencia personal.*

Conclusión. — No insistiremos en las demás prescripciones de Rollin. Es necesario leer en el texto sus reflexiones acerca de los juegos, de las recreaciones, de los medios de hacer agradable el estudio, de la necesidad de dar á entender desde temprano la razón al niño y de explicarle por qué se hace esto ó aquello. En esta última parte del *Tratado de los estudios*, hay una psicología completa del niño á quien no le falta ni delicadeza ni penetración y, sobre todo, un código de disciplina moral que no sabríamos recomendar lo bastante á los educadores, á todos aquellos que quieren, según la frase de Rollin, « formar á la vez el espíritu y el corazón » de los jóvenes. Rollin ha trabajado para la virtud más que para la ciencia. Sus libros son más bien obras morales que producciones literarias y el mismo autor es la significación perfecta de lo que puede hacer para educar á la juventud, el espíritu cristiano unido al espíritu universitario.

LECCIÓN XII

ORÍGENES CATÓLICOS DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

La Salle y los Hermanos de las Escuelas Cristianas. — Estado de la instrucción primaria en el siglo XVII. — Dénia y las escuelas de Lyon. — Claudio Joly, director de las escuelas elementales de París. — El libro de la Escuela parroquial. — La Salle (1651-1719) y las escuelas cristianas. — Vida y carácter de La Salle. — Tendencias ascéticas. — Fundación del instituto de los Hermanos (1654). — Idea de las Escuelas normales. — Idea de la enseñanza gratuita y obligatoria. — La enseñanza profesional. — Guía de las escuelas cristianas: ediciones sucesivas. — Abusos de la reglamentación escolar. — División de la Guía. — Organización interior de las escuelas. — Enseñanza simultánea. — Lo que se aprende en las escuelas cristianas. — Método de enseñanza. — Cortesía cristiana. — Castigos corporales. — Reprimendas. — Penitencias. — La férula. — Los azotes. — Recompensas. — Espionaje mutuo. — Juicio general.

Estado de la instrucción primaria en el siglo XVII. — No entra en nuestros propósitos seguir día á día los pequeños progresos, el lento desarrollo de las escuelas primarias en Francia: debemos sujetarnos á los hechos y á las fechas capitales.

La Iglesia católica, en los siglos XVI y XVII, no se desentendió completamente de la instrucción popular. Se dedicó, sin duda, á evangelizar á la clase pobre, y á veces « *hasta enseñarle á leer y á escribir* »; sin embargo, antes de la organización de las escuelas cristianas por La Salle, ningún esfuerzo serio se había intentado. Algunas fundaciones pias, algunas establecieron en varios lugares escuelas gratuitas, *escuelas de caridad*, ninguna idea de unión dirigía estos

establecimientos. Conflictos de atribuciones, entre ciertas *cofradías independientes, como la de los maestros amanuenses*, y los maestros de las escuelas elementales colocadas bajo la autoridad directa del gran chantre; entre los curas y los escolátras, es decir los auxiliares del obispo encargados de la vigilancia de las escuelas, limitaban las buenas voluntades y entorpecían el débil movimiento que se producía en pro de la enseñanza popular. Por ejemplo, en 1680, los maestros amanuenses pretenden impedir á los maestros de las escuelas elementales que den lecciones de escritura á menos de no dar á sus discípulos más que ejemplos de monosílabos; y se necesita un decreto del Parlamento para restablecer la libertad, « y eso con ciertas reservas », de la enseñanza de la escritura.

« La instrucción cristiana estaba abandonada, por no decir envilecida, » dicen los contemporáneos. Los niños que frecuentaban la escuela de pobres estaban entregados al desprecio público y aun se les obligaba á llevar en el sombrero una seña particular. En suma, lejos de progresar, la instrucción primaria estaba en decadencia.

Démia y las escuelas elementales de Lyon. —

Entre los hombres de iniciativa que lucharon contra este triste estado de cosas y que trataron de hacer adelantar las escuelas católicas, es necesario citar, antes de La Salle, al sacerdote lionés Démia, que en 1666, fundó la congregación de los hermanos de San Carlos para la instrucción de los niños pobres. El instituto de La Salle no fué organizado sino hasta dieciocho años después, en 1684. En 1668, habiendo dirigido á los prebostes de los comerciantes de la ciudad de Lyon una excitativa calurosa, sus *Exhortaciones para el establecimiento de escuelas cristianas para la instrucción de los pobres*, obtuvo Démia una suma anual de 200 libras. En 1675 se le encargó, « por mandato expreso » del Arzobispo de Lyon, « de la guía y dirección de las escuelas de esta ciudad y diócesis » y redactó un reglamento escolar que fué citado como un modelo en su género. (1) Para el método « de

enseñar á leer, de aprender el catecismo, de corregir á los niños y otras cosas semejantes », Démia se conformaba, por lo demás, con el *Libro de la Escuela parroquial* del cual diremos algo más adelante. Se encargó de proceder él mismo al « examen de la religión, capacidad y buenas costumbres de los que pretendían dirigir una escuela; y lo que es mejor todavía, instituyó para prepararlos y formarlos una especie de seminario.

Algunas citas darán una idea del celo de Démia para el establecimiento de escuelas cristianas :

« Este establecimiento es de tal importancia y de tanta utilidad que no hay nada en la policía que sea más digno del cuidado y de la vigilancia de los magistrados; puesto que de él dependen la paz y la tranquilidad públicas. No teniendo los pobres ningún medio de educar á sus hijos los dejan en la ignorancia de sus obligaciones... Así se vé con notorio disgusto que esa educación de los niños de la clase pobre está completamente descuidada, á pesar de que es la más importante del Estado, del cual forman el mayor número y que sea tanto y aún más necesario sostener para ellos escuelas públicas que colegios para los hijos de familias acomodadas... »

Claudio Joly. — En 1675, Claudio Joly, chantre de Nuestra Señora, « colador, director y juez de las escuelas de la ciudad, arrabales y afueras de París », publicó sus *Advertencias cristianas y morales para la instrucción de los niños*. Poco hay que recoger en esa obra en que el autor olvida demasiado la instrucción elemental para no hablar más que de la enseñanza secundaria y de la educación de los príncipes. Lo que preocupa más á Cl. Joly es volver á poner en vigor los reglamentos que prohíben la unión de niños y de niñas en las escuelas. La separación de los sexos fué durante mucho tiempo en Francia un principio absoluto. Démia, en el 9º artículo de su reglamento, recuerda la ordenanza del arzobispo de Lyon, « que prohíbe á los maestros de escuelas el admitir niñas y á las maestras el recibir niños ». Rollin era de igual parecer y Cl. Joly, en su calidad de gran chantre, reivindicaba con aspereza sus derechos soberanos en materia de instrucción primaria :

(1) Véanse las *Lecturas pedagógicas*. (Hachette, 1883, página 420.)

« Combatimos el poder que se atribuyen los curas de París para sostener escuelas, bajo el nombre y pretexto de la caridad, sin permiso del gran chantre, único á quien ese poder pertenece, así como también el de nombrar para las escuelas comunidades religiosas y seglares. Hacemos notar además las empresas de los amanuenses que se ingieren en enseñar la ortografía, la cual sólo pertenece á los buenos gramáticos, es decir á los maestros de las escuelas..... »

Ya se vé, por esto, á qué mezquinas cuestiones de prerrogativas se sacrificaba en el siglo diecisiete la gran causa de la instrucción del pueblo.

El libro de la Escuela parroquial. — Con el título de « *La Escuela parroquial ó manera de instruir bien á los niños en las escuelas*, un sacerdote de la diócesis de París escribió en 1655 un manual escolar que se reimprimió varias veces y se convirtió en reglamento general de las clases durante los años que siguieron, y que da una idea exacta de lo limitada y mal definida que era en aquella época la instrucción primaria.

El autor de la *Escuela parroquial* no hace gran caso de la profesión de institutor, que considera como un empleo *sin brillo, ni placer, ni gusto*. No espera obtener grandes resultados de la enseñanza, de la cual confórmase con decir que *no es completamente inútil*. Ciertó es también que esa enseñanza se reduce á pocas cosas: leer, escribir y contar, y el autor agrega á ella la religión y la urbanidad.

Notemos sobre todo que el programa de la escuela parroquial abarca también los *principios de la lengua latina*. La escuela primaria de aquellos tiempos se confundía aún con el colegio secundario y en ella se enseñaban las lenguas antiguas y la retórica. En el catálogo de los libros del maestro formado por el autor de la *Escuela parroquial*, encontramos una gramática griega. En las clases la lectura en latin es anterior á la lectura en francés.

Podrían entresacarse algunos buenos consejos de pedagogía práctica de la primera parte de la obra, y especialmente sobre los deberes del maestro de escuela, sobre la eficacia del ejemplo y sobre la necesidad de conocer el carácter de

los discípulos; pero en cambio, ¡cuántas afirmaciones cándidas, cuántos preceptos inoportunos hay en ese código de las escuelas de la ciudad de París, contemporáneo del gran siglo! La *Escuela parroquial* se queja de que los colegiales comen demasiado pan:

« Los niños de París comen mucho pan comunmente: ese alimento les embrutece el espíritu y á menudo los incapacita para aprender á la edad de nueve ó diez años. *Omnis repletio mala, panis vero pessima* ».

Lo grave es que no sólo se autoriza la delación, sino que se alienta y se organiza:

« El maestro eligirá á dos de sus alumnos más fieles y más listos para evitar el desorden y las inmodestias en la escuela y en la iglesia. Inscribirán á los delinquentes y á los inmodestos en un pedazo de papel ó en una tablita para comunicarlo al maestro: esos oficiales se llamarán *observadores*. »

La Salle (1651-1719) y las Escuelas Cristianas. — La lectura de la *Escuela parroquial* dispone para comprender mejor la obra de La Salle. Si se abrigara alguna intención de despreciar el instituto de los hermanos de las Escuelas cristianas, bastaría, para rechazar tal disposición, confrontar las reformas de La Salle, por deficientes que sean, con el estado real de las cosas en aquel tiempo. Para juzgarlas con equidad, las instituciones humanas deben colocarse de nuevo en su cuadro y en su medio. Es fácil formarle ahora proceso á la pedagogía de los hermanos de las Escuelas cristianas; pero consideradas en su época y comparadas con lo que existía ó más bien con lo que no existía entonces, las fundaciones de La Salle merecen la estimación y la gratitud de los amigos de la instrucción. Representan, en efecto, el primer esfuerzo continuado de la Iglesia católica para organizar la enseñanza del pueblo. Lo que los jesuitas hicieron en materia de enseñanza secundaria con inmensos recursos y para alumnos que les retribuían su

trabajo, La Salle lo intentó en la enseñanza primaria, con mil obstáculos y para discípulos que no pagaban.

Vida y carácter de La Salle. — En la mayor parte de sus principios y en muchos detalles de su *práctica* tendremos que criticar el instituto pedagógico de La Salle; pero lo que merece admiración sin límites, es el celo profesional del fundador de la orden; la iniciativa audaz que desplegó en la organización de las escuelas y en el reclutamiento; su tenaz ardor que no se desalentó ni por las resistencias envidiosas de las corporaciones, de los maestros amanuenses, por ejemplo, ni por la inexplicable oposición del mismo clero, y por último, la infatigable abnegación de una existencia consagrada á la causa de la instrucción y que no fué sino una larga serie de esfuerzos y de sacrificios.

Desde temprano, La Salle dió pruebas de la energía de su carácter. Débil y enfermizo, necesitó luchar contra los decaimientos de su naturaleza. Para vencer el sueño y prolongar su velada de estudios, ya se ponía de rodillas sobre agudos guijarros, ya colocaba frente á él, sobre su mesa de trabajo, una tablilla guarnecida con puntas de hierro, en donde iba á chocar su cabeza en cuanto el cansancio lo adornecía y lo hacía inclinarse hacia adelante. Canónigo del Capítulo de Reims desde 1667 y ordenado sacerdote en 1678, renunció su prebenda en 1683 y haciéndose pobre voluntariamente, á fin de acercarse á aquellos, cuyas almas quería salvar, renunció á todos sus bienes patrimoniales, con grande escándalo de sus amigos que le motejaron de loco.

Tendencias ascéticas. — Por lo demás no fué el desinteresado amor al pueblo ni la idea de su regeneración moral y de su progreso intelectual, lo que animó y sostuvo los esfuerzos de La Salle. El objeto que se proponía era ante todo religioso y llevaba la devoción hasta el ascetismo. En su infancia, cuando vivía aún en el seno de la familia, acontecíale fastidiarse en los salones de su madre y cuentan sus biógrafos que una noche, mientras se tocaban piezas de música y se hablaba de asuntos mundanos, se arrojó en brazos de una de sus tías, diciéndole: « Señora, contadme una vida de santos. » El fué también un santo, aunque la Iglesia

no lo juzgara digno más que del título de venerable. Desde su juventud pasaba las noches orando y se acostaba sobre tablas. Durante toda su vida fué severo para consigo mismo y también para con los demás, considerando la abstinencia y las privaciones como norma del cristiano, y sus adversarios se lo censuraron en muchas ocasiones, pintándole como un hombre duro que exageraba hasta la crueldad sus exigencias de asceta. Para calmar esas cóleras, La Salle eliminó de su instituto las penitencias y maceraciones, pero las conservó para su persona y continuó en su vida de sufrimiento voluntario. Virtudes heroicas si se quiere, pero permítasenos agregar también: malas disposiciones para un institutor de la niñez! De antemano desconfiamos de una pedagogía cuya cuna es tan sombría, cuyo fundador encerró su vida en horizonte tan reducido y que en sus orígenes no fué iluminada por ningún rayo de alegría ó de buen humor.

Fundación del instituto. — El instituto de los Hermanos se fundó en 1684; pero no fué aprobado por la autoridad pontificia y por el poder real sino cuarenta años más tarde, en 1724.

No referiremos detenidamente las vicisitudes de los primeros años del instituto y sólo diremos que La Salle inauguró su obra ofreciendo hospitalidad, en su casa, á varios institutores pobres. Desde 1679 abrió en Reims una escuela de varones y en 1684 impuso á sus discípulos votos de *estabilidad* y de *obediencia* y uniformó sus trajes. En 1688 dirigióse á París para fundar escuelas y allí sobre todo, fué en donde, como él mismo lo dice, « vióse perseguido por aquellos cuya ayuda esperaba. » Á pesar de todas las contrariedades, su empresa prosperó y cuando murió en 1720 el instituto de los hermanos contaba ya con crecido número de establecimientos de instrucción primaria.

Idea de las escuelas normales. — Sabido es cómo se reclutaban entonces los maestros. Si hemos de creer lo que dice Pourcehot, el gran chantre Cl. Joly se veía obligado en París á emplear para la dirección de las escuelas á ropavejeros, bodegoneros, taberneros, albañiles, peluqueros, titiriteros... No agotaremos la enumeración. En 1682

Bossuet enviaba á una institutriz, María Moreau, para que se encargase de la escuela de la Ferté-Gaucher. El cura del lugar, en su calidad de escolatra, quiso darse cuenta de sus aptitudes y le hizo sufrir un examen, del cual damos en seguida el pormenor :

1º Le preguntó si sabía leer y le contestó que leía pasablemente, pero no lo bastante para enseñar.

2º Le presentó una pluma para que la cortase y declaró que no sabía hacerlo.

3º Le dió un libro en latín pidiéndola que leyese, pero la hermana Remigia lo impidió, como había impedido ya que hiciera conocer su letra (1).

La ignorancia y muy á menudo la incapacidad moral, eran pues los caracteres generales de los maestros de aquella época, y casi siempre entraban éstos en funciones sin la menor preparación. La Salle cuidaba demasiado de la reputación de sus escuelas para aceptar maestros improvisados y desde 1685 abrió en Reims con el nombre de *Seminario de maestros de escuela*, una verdadera escuela normal en donde debían formarse los institutores de los distritos rurales. En esta senda sólo Démiá lo había precedido. Más tarde fundó un establecimiento de igual género en París y, cosa notable, anexó á esa escuela normal una escuela primaria en que las clases se daban por los mismos normalistas, bajo la dirección de un maestro experimentado.

En la tercera parte de la *Guía*, La Salle recopiló cuidadosamente las reglas de lo que denomina : *formación de los nuevos maestros*. He aquí los defectos que censura en los preceptores jóvenes :

1º La comezón de hablar ; 2º la excesiva actividad que degenera en petulancia ; 3º la inconstancia ; 4º la preocupación y la perplejidad ; 5º la dureza ; 6º el despecho ; 7º la preferencia de personas ; 8º la tardanza y la negligencia ; 9º la pusilanimidad y la pereza ; 10º el abatimiento del ánimo y la pesadumbre ; 11º la familiaridad y la jocosidad ; 12º las distracciones y la pérdida de tiempo ; 13º las variaciones de la inconstancia ; 14º el aire distraído, desatinado ; 15º una gran concentración en sí mismo ; 16º la falta de consideración para las diferencias de los caracteres y aptitudes de los niños.

(1) *Historia de una escuela gratuita*, por V. Plessier, página 15.

Idea de la enseñanza gratuita y obligatoria. — « La institución de la hermandad de las escuelas cristianas, dicen textualmente los estatutos de la orden, es una sociedad que profesa el principio de sostener gratuitamente las escuelas. » La Salle no pensaba sino en los niños de los artesanos y de los pobres que, según decía, « estando ocupados todo el día para ganar su vida y la de sus hijos, no pueden darles por sí mismos la instrucción que necesitan ni una educación honesta y cristiana. » En 1694 el fundador del instituto y sus doce primeros discípulos iban á arrodillarse al pie de los altares y se comprometían á « sostener, unidos y por medio de la asociación, escuelas gratuitas, aun cuando para hacerlo se viesen obligados á pedir limosna y á vivir con pan únicamente. »

Pero lo que llama la atención, más que el haber popularizado la instrucción gratuita, establecida ya en innumerables partes con las escuelas de caridad, es el haber concebido la obligación de la instrucción. La Salle que no creía atentar con ello á la libertad de los padres de familia, propone en la *Guía* un medio para inclinar su voluntad :

« Si hubiese entre los pobres algunos que no quisieran aprovechar las ventajas de la instrucción, debe dárseles á conocer con los señores curas : éstos podrán corregirles, amenazándoles con no socorrerles hasta tanto que envíen sus niños á la escuela. »

Enseñanza profesional. — Además de las escuelas primarias propiamente dichas, La Salle, que es ciertamente un iniciador, inauguró la organización de la enseñanza técnica y profesional. En Saint-Yon, cerca de Rouen, organizó una especie de colegio donde se enseñaba « todo lo que un joven puede aprender con excepción del latín » y

cuyo objeto consistía en preparar para las profesiones comerciales, industriales y administrativas.

Guía de las escuelas cristianas: ediciones sucesivas. — Tuvo cuidado La Salle de redactar para su instituto un reglamento detalladísimo bajo el título de: *Guía de las escuelas*. La primera edición data de 1720; vió la luz en Avignon, un año después de la muerte de su autor (1). Se han hecho después otras dos ediciones, en 1811 y en 1870, con varias modificaciones de importancia. Su fondo no ha cambiado: pero ciertas prevenciones relativas á la disciplina, al empleo del azote han sido suprimidas:

« Con la mira de ajustar nuestra educación á la dulzura de las actuales costumbres, dice el prólogo de 1811, hemos suprimido ó modificado todo aquello que comprende correcciones aflictivas y que reemplazan ventajosamente (*sic*) buenos puntos, empeños y recompensas por una parte; y por la otra malos puntos, privaciones y aumento de trabajo. »

Por otro lado se han hecho algunas adiciones. El instituto de los Hermanos ha debido plegarse en parte á las exigencias de los tiempos y restringir algo la inflexibilidad de su regla.

« Los hermanos, dice el prefacio de la edición de 1870, escrito por el hermano Philippe, han aumentado poco á poco la *Guía* primitiva á medida que han perfeccionado su método... Se comprende que una obra de la naturaleza de ésta no puede recibir una forma definitiva; nuevos progresos de la metodología, nuevas experiencias, prescripciones legislativas, nuevas necesidades, etc., exigen de vez en cuando diversas modificaciones. »

Abuso en la reglamentación. — Un carácter común á la pedagogía de los jesuitas y á la de los hermanos de las Escuelas cristianas, consiste en que todo está arreglado

(1) *Tenemos á la vista* un ejemplar de la edición de Avignon, casa J. Charles Chastanier, impresor y librero cerca del colegio de los RR. PP. *Jesuitas*.

previamente con extraordinaria minuciosidad. No se deja á los maestros iniciativa ninguna. La enseñanza no es más que un reglamento en acción. Se prohíbe la menor innovación.

« Ha sido necesario, dice el prefacio de La Salle, formar esta *Guía* de las escuelas cristianas para que todo estuviese acorde en todas las escuelas y en todos los lugares donde haya hermanos de este instituto y para que en ellas sean las prácticas siempre las mismas. Está el hombre tan sujeto á la relajación y aun al cambio que necesita reglas por escrito que le retengan en los límites de su deber y que le impidan introducir novedades ó aun destruir lo que ha sido establecido con sabiduría. »

¿Cómo pudiera uno admirarse, después de esto, de que la enseñanza de los hermanos se haya convertido con frecuencia en una rutina sin valor?

División de la Guía. — La *Guía* de las escuelas cristianas se divide en tres partes. La primera trata de todos los ejercicios de la escuela y de lo que en ella se practica desde la entrada hasta la salida de los alumnos. La segunda expone los medios de establecer y de mantener el orden; en una palabra, de la disciplina. La tercera trata de los deberes del inspector de escuelas, de las cualidades de los maestros, de las reglas que deben seguirse para la educación de los propios institutores. Por decirlo así, es el manual de las escuelas normales del instituto.

Organización interior de las escuelas. — Lo que impresiona más cuando se penetra en las escuelas cristianas, tales como las organizó La Salle, es el profundo silencio que en ellas reina: no hay cosa mejor que el silencio de los alumnos cuando puede lograrse; pero La Salle recomienda también el silencio á los maestros. El hermano es un profesor que no habla:

« Estará siempre pendiente de sí mismo para no hablar sino en rara ocasión y en voz muy baja. » — « Es casi ocioso que el maestro se dedique á hacer guardar silencio á los escolares si él también no lo observa. » — « Cuando la necesidad le obligue á hablar, poniendo

mucho cuidado en que sea rarísima esta necesidad, hablará siempre en tono bajo. »

Diríase que á La Salle le causa miedo una voz fuerte y sonora.

¿Cómo, pues, se comunicará el maestro con sus discípulos puesto que le está prohibida la palabra? Para reemplazar al lenguaje, ha imaginado La Salle un sistema completo de señas, una especie de telegrafía escolar, cuyo extenso detalle se encontrará en varios capítulos de la *Guía*. Para hacerse acompañar en las oraciones, el maestro juntará las manos; para hacer repetir el catecismo hará la señal de la cruz. En otros casos se dará golpes de pecho, mirará con fijeza al escolar, etc. Además tendrá á su disposición un instrumento de fierro llamado *señal*, que levantará, bajará ó manejará de cien diferentes modos para indicar su voluntad, para anunciar el principio ó el fin de tal ó cual ejercicio.

¿Qué significa esta desconfianza de la palabra? ¿Qué debe pensarse de esas cátedras de mudos donde maestros y discípulos proceden por señas? « Cuando un escolar pida permiso para hablar, se pondrá en pie en su sitio, con los brazos cruzados, los ojos bajos, con modestia. » Sin duda y para disculpar tales prácticas, pueden alegarse los inconvenientes de una clase turbulenta y las ventajas de una escuela silenciosa donde todo se ejecuta con discreción y sin ruido. ¿No habrá allí, á pesar de todo, en esas prescripciones caprichosas algo más que la solicitud del orden y de la compostura, la revelación de todo un sistema pedagógico temeroso de la vida y de la libertad, que so pretexto de hacer clases tranquilas, hace clases muertas y que reduce, por último, á los maestros y á los alumnos á no ser sino máquinas?

Enseñanza simultánea. — Al lado del mal es preciso señalar el bien. Hasta La Salle, el modo individual había sido usado casi únicamente, en la enseñanza elemental; él le substituyó el modo simultáneo, es decir la enseñanza dada al mismo tiempo á todos los alumnos. Para ello

dividía La Salle cada clase en tres secciones: « la división de los más endebles, la de los medianos y la de los más inteligentes ó de los más capaces. »

« Todos los colegiales de un mismo orden recibirán juntos la misma lección. El institutor vigilará á todos para que pongan atención y para que, en la lectura por ejemplo, lean todos en voz baja lo que el lector lea en alta voz. »

La Salle, con el fin de auxiliar al institutor le adjunta uno ó dos de los mejores alumnos de cada división, que se convierten en repetidores y á quienes llama *inspectores*. « Los niños, decía La Salle, aprenderán tanto mejor cuanto más hayan enseñado. »

Para ser justos, deben reconocerse en ciertas recomendaciones de La Salle, algunas veleidades de apelación al juicio y á la razón del niño:

« El maestro no hablará á los colegiales, como si predicara, cuando dé el catecismo: pero les interrogará casi continuamente por medio de preguntas y repreguntas, con el objeto de hacerles comprender lo que les enseñe. »

El hermano Luccard, en su *Vida del venerable J.-B. de La Salle* (1), cita este pasaje aun más expresivo, tomado de *Advertencias* manuscritas:

« Que se prevenga al maestro para no ayudar con mucha facilidad á los alumnos á resolver las cuestiones que les sean propuestas: por el contrario, debe comprometerlos á que no se desanimen y á buscar con ardor lo que sabe que pueden encontrar por sí mismos. Los persuadirá de que se retienen mejor los conocimientos que se adquieren con un esfuerzo personal y perseverante. »

Lo que se aprendía en las escuelas cristianas. — Lectura, escritura, ortografía, aritmética y catecismo: tal es el programa de La Salle.

(1) Dos volúmenes, París, 1876.

En lectura, La Salle, de acuerdo en este punto con Port-Royal, exige que se comience por libros franceses.

« El libro en que se aprende á leer el latín es el salmista: pero esta lección no se dará sino á aquellos que sepan leer perfectamente el francés. »

En la escritura pide La Salle, que se ejercite en ella el discípulo hasta que « sepa leer perfectamente ». Además da importancia extrema á la caligrafía y se sabe que los hermanos son maestros en esa materia. La Salle no escatima sus consejos sobre este asunto: á las plumas, á la navaja para tajarlas, á la tinta, al papel, á la falsa y á los secantes, á las letras redondas y á las letras italianas (escritura bastardilla), á todo pasa revista (1). La *Guía* insiste aún « sobre la manera de enseñarse á conservar el cuerpo derecho », « sobre el modo de aprender á tomar bien la pluma y el papel ».

« Será útil y á propósito dar al principiante un bastoncillo del grueso de una pluma en el que haya tres muescas, dos á la derecha y una á la izquierda para *marcar los sitios donde* ponerse los tres dedos. »

Las lecciones de escritura deben ser seguidas de ejercicios de ortografía y de redacción:

« El maestro obligará á los alumnos á componer y á escribir por sí solos promesas, finiquitos, contratos de obreros, etc. Les obligará también á escribir lo que hayan retenido del catecismo y de las lecciones que se les hayan dado (2). »

En cuanto á la aritmética, reducida á las cuatro reglas, La Salle quiere que se la haga aprender por razón y no por

(1) Dominaba el uso de la escritura redonda. La Salle hizo prevalecer el uso de la bastardilla.

(2) Véase el capítulo II de la segunda parte.

rutina; tendencia que merece ser alabada. Exige que el maestro interroge al alumno para hacerle concebir y retener mejor la regla ó para asegurarse de su atención. « Le dará una idea perfecta » de lo que le enseña; por último, exigirá que « le traiga cierto número de reglas que el alumno invente por sí mismo ».

Como es natural, los rezos y los ejercicios religiosos tienen amplio lugar en las clases organizadas por La Salle:

« Habrá siempre de rodillas dos ó tres alumnos, uno de cada clase, para que reciten el rosario, y ocuparán el sitio, todos unos después de otros.

« Se hará de modo, en todas partes, que los discípulos oigan diariamente la santa misa.

« Todos los días durante media hora se harán ejercicios de catecismo. »

Método de enseñanza. — Se ha reprochado frecuentemente al instituto de los Hermanos el carácter maquinal de su enseñanza. El hermano Felipe, en la edición de la *Guía* publicada en 1870, confiesa implícitamente la justicia de ese reproche, cuando escribe: « La enseñanza elemental ha tomado en estos últimos tiempos un carácter particular con el que debemos contar: proponiéndose como principal fin formar el juicio del alumno, da menos importancia que antiguamente á la cultura de la memoria; se sirve sobre todo de métodos que ejercitan la inteligencia y conducen al niño á reflexionar, á darse cuenta de los hechos y á salir del dominio de las palabras para entrar en el de las ideas. » ¿ Tales juiciosas advertencias no traducen precisamente la existencia de una mala tradición que se quiere corregir y que tiende á mantenerse? Para quien ha leído la *Guía* no es dudoso, en efecto, que el carácter general de la pedagogía de las Escuelas cristianas, en su principio, era el ejercicio mecánico y rutinario de la memoria, la ausencia de vida.

La civilidad cristiana. — Bajo el título de: *Las Reglas de la decencia y de la civilidad cristiana*, La Salle

compuso un libro de lectura destinado á los alumnos ya un poco adelantados é impreso en caracteres góticos (1). No era sólo un manual de buena educación, según lo pretende la *Guía*, era un tratado de moral « que contiene todos los deberes de los niños, tanto hacia Dios cuanto con respecto á sus ascendientes ». Pero en vano se buscaría en la obra la justificación de ese aserto. En ella no hay otra cosa que detalles pueriles sobre la compostura exterior y sobre conveniencias mundanas. Por lo demás sería de mal gusto criticar hoy ese libro de otra edad y cuya ingenuidad hace sonreír. El objeto que se proponía La Salle, era loable seguramente, aunque algo excesivo. En el *Prefacio* se dice también « que no ha de haber una sola de nuestras acciones que no se ejecute por motivos puramente cristianos ». De allí una infinidad de prescripciones minuciosas sobre los más sencillos actos de la vida cotidiana (2).

He aquí por lo demás algunas muestras de esa supuesta moral elemental :

« No es decente hablar cuando se está acostado, la cama no se ha hecho sino para reposar. »

« Debe procurarse no hacer ruido ninguno y no roncar cuando se duerme; también debe procurarse no dar vueltas en la cama con frecuencia para uno y otro lado, tal y como si se estuviese inquieto y no se supiese de qué lado acostarse. »

« Cuando se está acompañado, no es conveniente quitarse los zapatos. »

« Es muy incivil jugar con la varita ó el bastón y servirse de ella para golpear el suelo ó las piedras, etc. etc. »

(1) Tenemos á la vista la sexta edición de esa obra. Rouen, 1729. La Salle la compuso hacia el año 1703.

(2) Ved por ejemplo los capítulos siguientes : « sobre la nariz y sobre la manera de sonarse y de estornudar (cap. vii) ; sobre la espalda, los hombros, los brazos y el codo (cap. viii) ; sobre la manera de manejarse para comer huesos, salsa (cap. vi de la segunda parte) ; sobre el modo de andar en las calles, de portarse en los viajes, en carroza y á caballo (cap. x). »

¡ Cuántas faltas cometeríamos diariamente contra la cortesía si fueran infalibles las reglas de La Salle !

Castigos corporales. — Desde hace dos siglos han suavizado notablemente los hermanos su sistema de corrección. « *Circunstancias imperiosas*, decía el hermano Felipe en 1870, no permiten ya que toleremos en nuestras clases las penas afflictivas. » En 1811 se hablaba ya, si no de suprimir por completo, al menos de moderar el uso de los castigos corporales. Se perfeccionaban los instrumentos de tortura. « Reducimos la gruesa palmeta cuyos inconvenientes se han experimentado en demasía, á un simple pedazo de cuero del largo de un pie aproximadamente, de una pulgada de ancho y hendido en uno de sus extremos en dos partes iguales; pero, aun esperamos de la protección divina y de la dulzura de nuestros muy caros y muy amados cofrades, que no harán uso de ella sino en caso de necesidad indispensable y únicamente para dar un golpe en la mano sin que sea permitido hacer otro uso de ella. »

Pero al principio y en la *Guía* primitiva (1), la corrección corporal está ampliamente admitida y reglamentada con precisión. La Salle distinguía cinco clases de correcciones : la reprimenda, las penitencias, la palmeta, las varas, la expulsión de la escuela.

Las reprimendas. — Como lo hemos visto, el silencio es la regla fundamental de las escuelas de La Salle : « Es preciso hablar lo menos que se pueda. Por lo mismo el uso de la corrección con palabras debe ser muy raro. » Aun parece, agrega la *Guía*, que « es mucho mejor no servirse para nada de ella. »

¡ Sistema singular es, en verdad, el de una disciplina en que casi prohíbe recurrir á las exhortaciones persuasivas, á las reprimendas severas, servirse de la palabra para apelar á la razón y á los sentimientos del niño ; en el que, por consiguiente, no hay sitio para la autoridad moral del maestro y

(1) Véase en la edición de 1720, de la página 140 á la página 180.

en el que se invoca desde luego la *ultima ratio* del tormento y de la violencia, de la palmeta y del azote!

Las penitencias. — La Salle recomienda las penitencias al mismo tiempo que las correcciones corporales. Por penitencia entiende castigos tales como: estar de rodillas en la clase; aprender de memoria algunas páginas del catecismo; « tener el libro delante de los ojos por espacio de media hora sin separar la vista de él »; permanecer inmóvil, con las manos juntas y los ojos bajos, etc.

La palmeta. — No tenemos que discutir aquí el empleo de los medios materiales de corrección. Los mismos hermanos han renegado de ellos: sólo es de sentirse que se inclinen ante lo que llaman « circunstancias imperiosas » y no ante la razón de los principios. Pero es interesante, aunque no fuese sino bajo el punto de vista histórico, recordar las minuciosas prescripciones del fundador de la orden.

La *Gua* describe desde luego la palmeta: « es un instrumento de dos pedazos de cuero cosidos entre sí; tendrá diez á doce pulgadas de largo, contando con el mango para tomarla; la palma será ovalada y tendrá dos pulgadas de diámetro; el interior de la palma estará guarnecido, para que no sea completamente plana, sino en giba por fuera. » Como se vé nada se ha olvidado y la forma de las palmetas está definida oficialmente. Pero lo que más choca es la naturaleza de las faltas que provocan la aplicación de la palmeta: « 1º no haber estado atento en clase ó haber juguetado; 2º haber llegado tarde á la escuela; 3º no haber obedecido á la primera seña. » Ciertamente es que por su preocupación de la escritura, La Salle ordena no aplicar la palmeta sino en la mano izquierda: la mano derecha será respetada siempre. Además el niño no debe gritar mientras se le aplica la palmeta: si grita debe corregirse y ser castigado de nuevo.

Los azotes. — En el código penal de La Salle, las categorías de los delitos que deben castigarse están netamente determinados. Los azotes serán empleados para las siguientes faltas: 1º por negarse á la obediencia; 2º cuando el alumno haya contraído la costumbre de no seguir la lec-

ción; 3º cuando haya hecho garabatos sobre el papel en vez de escribir; 4º cuando haya reñido con sus compañeros; 5º cuando haya sido negligente en sus oraciones en la iglesia; 6º cuando haya faltado á la « modestia » en la misa ó en el catecismo; 7º cuando se haya ausentado de la escuela, de la misa ó del catecismo.

Aun en el supuesto de que fuese aceptable el empleo del azote, sería preciso todavía censurar el empleo abusivo que de él hace La Salle, para faltas manifestamente desproporcionadas con semejante castigo.

Ya sabemos que el autor de la *Gua* encarga que las correcciones sean raras; pero ¿acaso sería posible que se le escuchase cuando no ponía en manos de los institutores otros medios de disciplina?

Por lo demás, para comprender hasta qué punto olvidaba La Salle lo que se debe á la dignidad del niño y hasta qué punto le consideraba como una máquina, sin miramiento alguno á la delicadeza de sus sentimientos y sin ningún respeto para su persona, es preciso leer hasta el fin las extrañas prescripciones de ese manual del azote. Las precauciones exigidas por La Salle hacen resaltar mejor la inconveniencia de castigos semejantes:

« Cuando quiera el maestro corregir á un colegial con el azote, hará la señal ordinaria para hacer que todos los discípulos vean; después enseñará, con el cabo de la señal, la máxima á que ha faltado el alumno y después le mostrará el sitio donde se acostumbra recibir la corrección; irá hacia él desde luego y el niño se dispondrá á recibirla, colocándose de manera que nadie pueda verle indecentemente. Será observada con toda exactitud esta práctica: que el alumno se disponga por sí solo, para recibir la corrección, sin que de ningún modo tenga el maestro necesidad de poner las manos sobre el niño.

» En tanto que el discípulo se pone en estado de recibir la corrección, el maestro se dispondrá interiormente á ejecutarla con espíritu de caridad y en contemplación de Dios. En seguida se separará de su sitio reposada y gravemente.

» Y cuando haya llegado al lugar donde está el alumno (ya queda dicho que este lugar debe ser de los más apartados y de los más

oscuros de la clase, donde no pueda ser vista la desnudez de la víctima), podrá decirle algunas palabras para disponerle á recibir la corrección con humildad, sumisión y designio de corregirse; después le dará por lo común tres azotes. (Para poder aplicar más de cinco azotes será necesario una orden del hermano director.)

» Tendrá sumo cuidado de no tocar al discípulo. Si éste aun no está dispuesto, regresará á su lugar sin decir nada y cuando retorne le corregirá con la corrección más fuerte, es decir con cinco azotes.....

» Cuando el maestro se haya visto obligado á constreñir á un alumno para que reciba la corrección, algún tiempo después obrará de modo que le haga conocer y confesar su falta, le hará recogerse en sí mismo y tomar una fuerte y sincera resolución de no abandonarse nunca más á parecidas rebeliones. »

Tal vez esté mal escogido el momento para un sermón y para violar la regla que prohíbe á los hermanos el uso de la reprimenda.

« Cuando el discípulo haya sido corregido irá á ponerse modestamente de rodillas en medio de la clase, delante del maestro, con los brazos cruzados, para darle gracias por haberle corregido y se volverá en seguida del lado del crucifijo para dar gracias á Dios y prometerle al mismo tiempo no caer más en la falta que se acaba de castigar en él: todo lo cual lo hará sin hablar en voz alta. Una vez cumplido esto el maestro le hará seña de volver á su lugar. »

¿Es posible desconocer hasta tal punto la naturaleza humana, jugar con más ingenuidad con el amor propio del niño, con sus más legítimos sentimientos y mezclar de una manera más repugnante á prácticas indiscretas é indignas, las manifestaciones del sentimiento religioso?

« Es absurdo, dice Kant, exigir de los niños á quienes se castiga que nos den las gracias, que nos besen la mano, etc.: es querer, con ello, formar seres serviles. »

Para justificar á La Salle se han invocado algunas citas de sus obras.

« Por el amor de Dios, no uséis las manazas. Guardaos de golpear á los niños. »

Pero es necesario entender el pensamiento del autor de la *Guía*, y éste lo explica el siguiente pasaje:

« No debe uno servirse de ninguna corrección que no sea de aquellas que están en uso en las escuelas y por lo mismo no se debe nunca golpear á los alumnos ni con la mano ni con el pie. »

En otros términos, el maestro no debe pegar sino con los instrumentos consagrados y según las formas oficiales.

Espionaje mutuo. — Es permitido asegurar, sin exageración alguna, que la *Guía* recomienda el espionaje mutuo.

« El inspector de las escuelas tendrá cuidado de encargar á un alumno de los más prudentes, que tome nota de aquellos que hacen ruido mientras se congregan, y este alumno irá luego á decir al maestro lo que haya pasado sin que los otros puedan comprenderlo. »

Las recompensas. — Mientras La Salle consagra á las correcciones más de cuarenta páginas de la *Guía*, el capítulo de las recompensas se reduce á dos cortas páginas.

Las recompensas se darán « de cuando en cuando ». Habrá tres clases: recompensas de piedad, de capacidad y de asiduidad. Consistirán en libros, estampas, figuras de yeso, crucifijos y vírgenes, rosarios, sentencias grabadas, etc.

Conclusión. — Hemos dicho lo bastante para dar una idea exacta de la institución de las Escuelas cristianas en su forma primitiva. Seguramente, sus defectos eran grandes y no podríamos aprobar el espíritu general de esas casas de educación, donde se prohíbe á los alumnos « jugar mientras desayunan », darse algo, cualquier cosa que sea, unos á otros; donde los niños deben entrar en la clase « tan reposada y tan ligeramente que no se oiga el ruido de sus pasos »; donde se prohíbe á los maestros « familiarizarse » con los alumnos, « nivelarse con ellos como lo podrían hacer riéndose.... » Pero, cualquiera que sea la diferencia que separa esas tristes casas escolares de nuestro ideal moderno, de la

escuela alegre, activa, animada, tal cual hoy la soñamos, no debe dejarse por ello de elogiar á La Salle por sus esfuerzos, perdonarle tendencias que eran las de su época y admirarle por cualidades que eran sólo suyas. La crítica verdaderamente fecunda es la que sobre todo se dedica al bien, sin sutilizar sobre el mal.

LECCIÓN XIII

ROUSSEAU Y EL EMILIO

La pedagogía del siglo décimo octavo. — Los precursores de Rousseau. — El abate de Saint-Pierre. — Otros inspiradores de Rousseau. — Publicación del *Emilio* (1762). — Rousseau como pedagogo. — Principios generales del *Emilio*. — Su carácter romanesco y utópico. — División de la obra. — Los dos primeros libros: educación del cuerpo y de los sentidos. — Dejar obrar á la naturaleza. — El amamantamiento materno. — Educación negativa. — El niño tiene derecho á la felicidad. — El tercer libro del *Emilio*. — Elección en las cosas por enseñar. — El abate de Saint-Pierre y Rousseau. — Emilio á los quince años. — Educación de la sensibilidad. — El cuarto libro del *Emilio*. — Génesis de los sentimientos afectuosos. — Educación moral. — Educación religiosa. — *La Profesión de fé del vicario saboyano*. — Sofía y la educación de las mujeres. — Juicio general. — Influencia de Rousseau.

La pedagogía del siglo décimo octavo. — Lo que desde luego llama la atención en los caracteres generales de la pedagogía del siglo décimo octavo en Francia, es que el espíritu laico bate en brecha y con fuerza al espíritu eclesiástico. ¡Qué contraste entre los obispos preceptores del siglo diez y siete y los filósofos pedagogos del diez y ocho! Los jesuitas, todopoderosos bajo Luis XIV, van á ser desacreditados, condenados y expulsados, por último, en 1762. Los primeros papeles en la teoría y en la práctica pertenecerán á los laicos. Rousseau va á escribir el *Emilio*. D'Alembert y Diderot serán los consejeros pedagógicos de la emperatriz de Rusia. Los parlamentarios, La Chalotais, Roland, se esforzarán por sustituir á la acción

de los jesuitas la acción del Estado, ó al menos de uno de los poderes del Estado. En fin, con la Revolución, el espíritu laico acabará por triunfar.

Por otra parte, la pedagogía del siglo décimo octavo se distingue por sus tendencias críticas y reformadoras. En general, el siglo de Luis XIV es un siglo de satisfechos: el siglo de Voltaire, un siglo de descontentos.

Además, el espíritu filosófico que liga la teoría de la educación á las leyes del espíritu humano; que no se contenta con modificar la rutina con algunas mejoras en el detalle; que establece principios generales y sueña con la perfección ideal, el espíritu filosófico, con sus cualidades y con sus defectos, se hará público en el *Emilio* y en algunos otros escritos de la misma época.

En fin, y este último carácter no es sino consecuencia de los otros, la educación tiende á hacerse nacional á la vez que humana. La preparación para la vida reemplaza á la preparación para la muerte. Durante todo el siglo diez y ocho se elaboró una idea, que pondrán á toda luz los hombres de la Revolución; la idea de una educación pública, nacional, que forme ciudadanos, que trabaje por la patria y por la vida real.

Precursores de Rousseau. — El mayor acontecimiento pedagógico del siglo décimo octavo, antes de la expulsión de los jesuitas y de las obras de la Revolución francesa, fué la publicación del *Emilio*.

Rousseau ocupa, sin disputa, el primer lugar entre los iniciadores de la pedagogía francesa, y su influencia se extenderá al exterior, sobre todo á Alemania. Pero cualquiera que sea la originalidad del *Emilio*, su sistema no es una inspiración de genio, que no tuviese su preparación. Tuvo sus precursores y se aprovechó de sus trabajos. Un benedictino que hubiera podido emplear mejor su trabajo escribió un libro sobre los *Plagios de J.-J. Rousseau* (1). No pensamos tratar á Rousseau de plagiario: tiene inspira-

(1) Dom Joseph Cajet, *los Plagios de J.-J. Rousseau* de Génova sobre la educación, 1768.

ción propia, y atrevimiento de inventiva: pero por muy novador que sea se inspiró en Montaigne, en Locke, y sin hablar de estos grandes maestros á quienes ha imitado con frecuencia, ha tenido antecesores inmediatos, cuyas ideas en ciertos puntos están conformes con las suyas.

El abate de Saint-Pierre (1658-1743). — Entre los precursores de Rousseau es preciso contar en primera línea al abate de Saint-Pierre, espíritu soñador, caprichoso, más bien formado para excitar curiosidad que para merecer admiración y á quien el mismo Rousseau llamaba « hombre de grandes proyectos y de pequeñas miras ». Sus proyectos eran grandes, efectivamente, cuando menos por su número: entre « un proyecto para hacer más útiles los sermones » y « un proyecto para hacer más practicables los caminos », se colocan en su obra incoherente y variada diferentes proyectos para perfeccionar la educación en general, y en particular la educación de las jóvenes.

La idea dominante del abate de Saint-Pierre es el cuidado de la educación moral. Á medida que avanzamos hacia la era de la libertad, debemos notar en los pedagogos una preocupación creciente por el desarrollo de las virtudes morales.

El abate de Saint-Pierre pide al hombre cuatro cualidades esenciales: la justicia, la beneficencia, el discernimiento de la virtud ó el juicio y por fin la instrucción, que no coloca sino en último lugar. Vale más la virtud que la ciencia del latín:

« No es posible decir que no sea una buena costumbre el conocimiento profundo de la lengua latina, pero, para adquirir este conocimiento es preciso emplear un tiempo que estaría incomparablemente mejor empleado en adquirir una gran costumbre en la observación de la prudencia. Los que presiden la educación hacen una malísima elección empleando diez veces más tiempo para hacernos sabios en la lengua latina y empleando diez veces menos para darnos una gran costumbre en la prudencia (1). »

(1) *Obras varias*, tomo I, p. 42.

¿Cuáles son, por lo demás, los medios propuestos por el abate de Saint-Pierre? Todo lo inventado por él para organizar la enseñanza de las virtudes sociales se reduce á hacer leer historias edificantes, en hacer representar escenas de virtud y en ejercitar á los jóvenes á que cumplan en plena clase actos de virtud. Ya que las lecciones hayan sido recitadas y corregidos los temas escritos, dirá el maestro al discípulo: « Haga usted un acto de prudencia, ó de justicia ó de beneficencia. » Esto es más fácil de decirse que de hacerse. La vida de colegio no da lugar para la aplicación de las virtudes sociales.

Pero es preciso abonar al abate de Saint-Pierre, sus buenas intenciones. Es necesario también señalar sus miras utilitarias y prácticas. Fué el primero que se preocupó en nuestro país de la enseñanza profesional. Las artes mecánicas, las ciencias positivas, el aprendizaje de los oficios: he allí lo que puso por encima del estudio de las lenguas. Al derredor de su colegio y en su propio colegio habrá molinos, imprentas, instrumentos de agricultura y de jardinería, etc.

¿No es asimismo una idea muy nueva, á la vez que muy justa, la del establecimiento de una *oficina perpetua* de instrucción pública, especie de consejo permanente encargado de reformar los métodos y de establecer, tanto cuanto sea posible, la uniformidad en todos los colegios del reino?

Por último, elogiaremos al abate de Saint-Pierre por haber hecho resaltar con insistencia la necesidad de la educación de la mujer. De Fenelón al abate de Saint-Pierre, de 1680 á 1730, la cuestión alcanzó un gran progreso. Creeríase ya oír á Condorcet cuando se lee lo siguiente:

« Es necesario tener como fin el instruir á las jóvenes en los elementos de todas las ciencias y de todas las artes que puedan entrar en la conversación común, y aun en varias cosas que se refieren á las diversas profesiones de los hombres, en la historia de su país, geografía, leyes de policía, principales leyes civiles, CON EL OBJETO DE QUE PUEDAN OÍR CON PLACER LO QUE LES DIGAN LOS HOMBRÉS, *preguntarles cosas á propósito y sostener más fácilmente una conversación con sus maridos sobre los acontecimientos diarios de sus empleos.* »

Para alcanzar más pronto su objeto, el abate de Saint-Pierre, adelantándose á los siglos, pedía para las mujeres establecimientos nacionales, colegios de enseñanza secundaria. No vacilaba en enclaustrar á las jóvenes en internados y en internados sin vacaciones y suplicaba al Estado que organizase cursos públicos para las que, decía, « son en la sociedad la mitad de las familias ».

Otros inspiradores de Rousseau. — Con el siglo diez y ocho comienza para el pensamiento moderno, en pedagogía como en todo lo demás, una era de relaciones internacionales, de imitación recíproca, de acción y de reacción de pueblo á pueblo. El siglo décimo séptimo francés ignoró, casi absolutamente, á Comenius. Rousseau conocía á Locke y también al holandés Crousaz (1), á quien por lo demás trata bastante mal: « el pedante Crousaz, » dice.

Y sin embargo, Crousaz había tenido algunas ideas buenas: criticaba los antiguos métodos que erigen en « capital educación la enseñanza del latín y del griego » y preconizaba la enseñanza científica y la educación moral.

El abate Pluche pedía también, en el *Espectáculo de la Naturaleza* que tanta boga tuvo en su época, que se abreviase el estudio de las lenguas muertas (2):

« La experiencia de la lastimosa latinidad que reina en los colegios de Alemania, de Flandes, de Holanda y en todos los lugares donde se ha establecido la práctica de hablar siempre latín, basta para hacernos renunciar á este hábito que impide á los jóvenes hablar correctamente su propio idioma. »

El abate Pluche pedía que se emplease el tiempo ahorrado en el latín, en practicar las lenguas vivas. Por otro lado, insistía sobre la educación de la primera edad y bajo este

(1) DE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS. *La Haya 1722. PENSAMIENTOS LIBRES SOBRE LAS INSTRUCCIONES PÚBLICAS DE LOS COLEGIOS. Amsterdam, 1727.*

(2) ESPECTÁCULO DE LA NATURALEZA. *Paris, 1732, vol. IV. Plática sobre la educación.*

punto de vista completaba á su maestro Rollin que, según decia, escribió « más para la perfección que para el principio de los estudios ».

Otros varios escritores pudieron también sugerir á Rousseau algunas de las ideas que desarrolló en el *Emilio*. Antes que él, La Condamine calificaba las *Fábulas de La Fontaine* superiores al alcance de los niños (1). Anterior á él, Bonnevall preocupándose demasiado con la educación física, criticaba acerbamente el uso de los pañales y reclamaba para el niño la educación de los sentidos. Pedía, además, que en los primeros años se limitasen á separar de la imaginación infantil las malas impresiones y que se retardase la iniciación en las verdades religiosas.

Encontraremos en el *Emilio* todas estas ideas, ya bosquejadas, tomadas y desenvueltas con la potencia y el brillo del genio, á veces transformadas en paradojas estrepitosas, pero en ocasiones convertidas en verdades sólidas y definitivas.

Publicación del Emilio (1762). — Rousseau planteó brillantemente todos los problemas de la educación, resolviéndolos á veces con sabiduría y siempre con originalidad.

Publicado el *Emilio* en 1762, en los momentos en que desterraba el Parlamento á los jesuitas de Francia, llegaba oportunamente en el gran desbarajuste de la rutina y de la tradición, para abrir á la humanidad esperanzas nuevas y para anunciar el advenimiento de la razón filosófica al arte de educar á los hombres. Pero cuando Rousseau escribía su libro no pensaba en los jesuitas, de los que ni siquiera habla; trabajaba, no en bien del hombre del presente sino por el porvenir de la humanidad; componía un libro eternamente vivo, mitad novela, mitad tratado, y que es el mayor monumento del pensamiento humano en materia de educación. El *Emilio*, en efecto, no es una obra de polémica efímera, ni un simple manual práctico de pedagogía; es un sistema de educación general, un tratado de psicología y de

(1) CARTA CRÍTICA SOBRE LA EDUCACIÓN. *Paris*, 1751.

moral pedagógica, un análisis profundo de la naturaleza humana.

¿ Estaba Rousseau preparado para ser pedagogo ? — Antes de abordar el estudio del *Emilio* es conveniente preguntarse cómo había sido preparado su autor, así por su carácter cuanto por su existencia, para llegar á ser pedagogo. No ofrece la historia de las letras francesas nada que sea más extraordinario que la vida de Juan Jacobo Rousseau. Todo es extraño en el destino de este desgraciado grande hombre. Rousseau cometió, sobre todo en su juventud, grandes faltas; pero en otros momentos de su vida es casi un sabio, un héroe de virtudes privadas y de valor cívico. Ha pasado por todas las aventuras, por todos los oficios. Sucesivamente obrero, lacayo, charlatán, preceptor, vivió en desvanes de á sueldo; pasó muchos días, quejándose de que el pan fuese tan caro. Y al través de todas esas miserias y esas humillaciones se formó una alma hecha, antes que de otra cosa, de sensibilidad y de imaginación.

La sensibilidad de Rousseau era extremada. El niño que, maltratado injustamente, experimentaba una de esas rabias tan violentas que describió perfectamente bien en sus *Confesiones*, y que se retorcia sobre su lecho durante una noche entera gritando: ¡ *Carnífez* ! ¡ *carnífez* ! no era seguramente un niño del común. « Aun no tenía idea alguna de las cosas cuando ya me eran conocidos todos los sentimientos. Aun no había concebido nada cuando ya todo lo había sentido. » La representación de *Alzira*, por mediana que fuese, le ponía fuera de sí, y renunciaba á ver representar tragedias por temor de caer enfermo.

El sentimiento de la naturaleza le inspiró desde temprano una pasión que no debía extinguirse. Su optimismo filosófico y su fé en la Providencia no se desmintieron jamás. Llenaban su alma otros sentimientos generosos y puros. El estudio de Plutarco le había inspirado gusto por las virtudes republicanas y entusiasmo por la libertad; la mentira le causaba verdadero horror y poseía en alto grado el sentimiento de la equidad. Más tarde se unió en su corazón al odio de la injusticia, implacable resentimiento contra los

opresores del pueblo. Sin duda recogió el primer germen de ese odio cuando, en el camino que recorrió á pie viajando de París á Lyon, entró en la cabaña de un pobre aldeano y encontró en ella, reunido como en un solo cuadro, el conmovedor compendio de las miserias populares.

Á la vez, leía sin descanso; se nutría en los poetas, en los historiadores, en los filósofos de la antigüedad; estudiaba matemáticas y astronomía. Como él lo dijo: « Esa vida de lectura y de trabajo interrumpida por tantos incidentes novelescos y por tantas aventuras avivaba la imaginación mucho mejor que un curso regular de estudios en el colegio de Plessis. »

Y así fué como se formó su genio literario y por consiguiente su genio pedagógico. No debe buscarse en la vida de Rousseau preparación directa alguna para la composición del *Emilio*. Es verdad que por algún tiempo había sido preceptor, en 1739, en la familia de Mably, pero renunció bien pronto esas funciones en que no tenía éxito. Un escrito corto que compuso en 1740, *Proyecto para la educación de M. de Sainte-Marie* no revela gran originalidad. Por otra parte, Rousseau que tanto gustaba observar á los niños, no pudo, ¡ay! observar sino á los hijos de otros. ¡Nada más triste que la página de las *Confesiones*, donde refiere que se asomaba á menudo á la ventana para presenciar la salida de la escuela y para escuchar las conversaciones de los niños, observándolos furtivamente!

El *Emilio* es, por lo tanto, no el resultado de paciente inducción y de verdadera experiencia, sino obra de la inspiración, brillante improvisación del genio.

Principios generales del Emilio. — Dominan en la obra determinado número de principios generales que le dan un aspecto sistemático, un carácter absoluto.

Desde luego la idea de la inocencia, de la perfecta bondad del niño. El *Emilio* empieza con esta solemne declaración:

« Todo es bien al salir de manos del autor de las cosas: todo degenera al caer en las manos de los hombres. » Y más lejos: « Sentemos

como máxima incontestable que los primeros movimientos de la naturaleza son siempre rectos: en el corazón humano no existe perversidad original. »

Sin duda, sobra razón á Rousseau cuando combatía el pesimismo de los que ven en el niño un ser malo de raíz y degradado antes de nacer. Pero también se equivoca cuando afirma que en la naturaleza humana no hay ningún germen del mal.

La sociedad, dice, es mala, está corrompida; de ella dimana todo el mal; de su pernicioso influencia es necesario preservar el alma del niño. Pero, nosotros á nuestra vez diremos, ¿cómo se ha dañado y viciado la sociedad por si misma? No siendo más que la colectividad de los hombres, si los individuos son inocentes, ¿cómo puede el conjunto ser malo y perverso? Pero dejemos en ese punto las contradicciones de Rousseau; lo importante es hacer notar que de su optimismo se derivan los caracteres esenciales de la educación que sueña para Emilio. Esta educación será simultáneamente natural y negativa:

« Emilio, dice M. Greard, es un niño de la naturaleza, educado por la naturaleza según las reglas de la naturaleza, para la satisfacción de las necesidades de la naturaleza. No está este sofisma puesto por casualidad al frente del libro; es el alma de éste y debido á ello se vé que, separado del conjunto de reflexiones y de máximas que le dan tan poderoso interés, el plan de educación de Rousseau no es más que una peligrosa quimera. »

Rousseau condena sin excepción todo lo instituido por la sociedad, como ficticio y como artificial. Desdeña las convenciones de uso; pone á Emilio en la escuela de la naturaleza y le educa casi como salvaje.

Por otra parte, la educación de Emilio es negativa, cuando menos hasta los doce años; es decir que Rousseau deja siempre obrar á la naturaleza. Para quienes creen que la naturaleza es mala, la educación debe ser una obra de compresión y de represión. Pero si la naturaleza es buena, la

educación consiste sencillamente en dejarla obrar libremente. Preservar al niño del choque de las opiniones, levantar desde muy temprano una muralla al derredor de su alma, asegurar el libre desarrollo de sus facultades contra toda influencia exterior, tal es el objeto que es preciso proponerse.

Otro de los principios generales del *Emilio*, otra verdad, que transforma en error, el espíritu paradójico de Rousseau, es la idea de la distinción de las edades :

« Cada edad, cada estado de la vida tiene su perfección conveniente y una especie de madurez que le es propia. Con frecuencia oímos hablar del hombre ya hecho ; pero consideremos un niño formado. Este espectáculo será más nuevo para nosotros, pero no por ello será menos agradable. »

« No se conoce absolutamente á la niñez : apoyándose en las falsas ideas que se tienen, mientras más nos apoyamos en ellas más nos extraviados. Los más sabios se aferran en lo que importa saber á los hombres, sin considerar lo que los niños están en aptitud de aprender. Buscan siempre al hombre en el niño sin pensar en lo que es antes de ser hombre. »

Hasta aquí todo está bien ; de esas observaciones emana una educación progresiva que se ajusta exactamente en sus exigencias sucesivas, al progreso de las facultades. Pero Rousseau no se detiene en el camino, y pasa sobre la educación progresiva para recomendar una educación fragmentada, en cierto modo, que aísla las facultades para desarrollarlas una después de otra ; que establece una línea de separación absoluta entre las diferentes edades, y que, por último, distingue en el alma diversos compartimentos. En este punto, el error de Rousseau consiste en olvidar que la educación del niño debe preparar la educación del joven. En lugar de considerar las diferentes edades como los distintos anillos de una misma cadena, los separa radicalmente uno de otro. « No admite esa maravillosa unidad del alma humana que en el hombre no aparece tan fuerte sino porque Dios, en el niño, ha tejido por decirlo así, y ha apretado el lazo. » (M. Greard.)

Carácter novelesco del Emilio. — Es necesaria una última observación antes de entrar en el estudio del *Emilio*: la de que Rousseau, en ésta como en sus otras obras, no sufre al singularizarse, al romper abiertamente con las ideas recibidas. No iremos, sin duda, hasta decir con ciertos críticos que el *Emilio* es más bien un entretenimiento del espíritu que la expresión seria de un pensamiento grave y sincero : pero en lo que sí es imposible no concordar es en lo que Rousseau confiesa en su *Prefacio* : « Se creará leer los sueños de un visionario y no un tratado de educación. » Emilio es, en efecto, un ser imaginario á quien coloca Rousseau en condiciones extrañas : no le da padres, y le hace educar, por un preceptor, en el campo, lejos de toda sociedad. Emilio es un personaje de novela más aún que un ser real.

División de la obra. — Hay en el *Emilio* dilaciones y digresiones que hacen más agradable su lectura y más difícil su análisis. Pero, á pesar de todo, el autor se ha sujetado á un plan metódico ó al menos á un orden cronológico. Las diferentes edades de Emilio son las que sirven de principio para la división de la obra. Los dos primeros libros tratan especialmente del niño y de la primera edad de la vida hasta los doce años. En ellos no se habla sino de la educación del cuerpo y del ejercicio de los sentidos. El libro tercero corresponde al período de la educación intelectual, de los doce á los quince años. En el cuarto, Rousseau estudia la educación moral, de los quince á los veinte años.

Por último, el libro quinto, en el que se acentúa aun más el espíritu novelesco, está consagrado á la educación de la mujer.

Los dos primeros libros del Emilio. — Sería inútil buscar en esta primera parte del *Emilio*, preceptos relativos á la educación del espíritu y del corazón. Rousseau, en los doce primeros años de la vida del niño, ha eliminado premeditadamente, todo lo relativo á la educación y á la disciplina moral. Á los doce años sabrá Emilio correr, saltar, apreciar las distancias ; pero será un ignorante perfecto. El ideal consistiría en no haber estudiado nada absolutamente y « en no saber distinguir la mano derecha de la izquierda ».

Durante este primer periodo, el carácter exclusivo de la educación de Emilio es pues la preocupación del desarrollo físico, del ejercicio de los sentidos.

En medio de grandes errores vamos á ver brillar relámpagos admirables de talento, grandes verdades inspiradas por el principio de la naturaleza.

Dejar que obre la naturaleza. — ¿Qué quiere la naturaleza? Quiere que el niño se mueva con entera libertad, que nada estorbe la actividad naciente de sus miembros. ¿Qué es lo que se hace? lo contrario: se le faja, se le aprisiona; los pañales muy apretados le deforman: ¡primeras cadenas que se ponen á un ser que tendrá que soportar tantas después! En esta materia no se agota el mal humor de Rousseau. Prodigas los arranques, ora espirituales y á ocasiones ridículos:

« Parece, dice, que hay temor de que el niño dé á conocer su vida. »
— « El hombre nace, vive y muere en la esclavitud; cuando nace se le enreda en pañales; cuando muere se le clava en el ataúd; y mientras conserva la figura humana, se le encadena con nuestras instituciones !

No haremos hincapié en las singularidades de un lenguaje que transforma en instituciones el ataúd y los pañales. Las protestas de Rousseau han contribuido á reformar el uso de éstos. Pero aun en los mismos puntos el autor del *Emilio* se extravía, con todo y su gran principio de que es necesario referirse á la naturaleza, porque la naturaleza hace bien todo lo que hace. La naturaleza no puede bastarse á sí misma para el cuerpo como tampoco para el alma: necesita socorros y una asistencia vigilante. Se requieren sólidas ligaduras para impedir los movimientos muy vivos, las desviaciones peligrosas del cuerpo; lo mismo que, más tarde, se requerirá una autoridad moral fuerte para moderar y refrenar las pasiones del alma.

Amamantamiento materno. — Pero hay otro punto en el que ha llegado á ser trivial el elogio hecho á Rousseau y para el que deben ser aceptadas sin restricción

sus lecciones. Y es cuando se levanta *enérgicamente* contra el uso de las nodrizas mercenarias y cuando, con elocuencia, recuerda á las madres los deberes del amamantamiento. Si no hay madre no hay hijo, dice Rousseau, y agrega: sin madre no hay familia. « ¿Deseáis sujetar á todos á sus primeros deberes? Comenzad por las madres: os admiraréis de los cambios que se producen por este medio... » Sería caer en repeticiones ociosas exponer, después de Rousseau, después de tantos otros, las razones que militan para la crianza maternal. Notemos únicamente, que Rousseau insiste en ella por motivos morales, sobre todo; no nada más la salud del niño, la virtud también, la moralidad de la familia, la dignidad del hogar doméstico es lo que quiere defender y asegurar. Y, en efecto, ¡cuántos deberes prepara y facilita el cumplimiento de un primer deber!

Endurecimiento del cuerpo. — Hasta aquí, han sido provechosas para Rousseau las lecciones de la naturaleza. Tiene aún razón cuando quiere que Emilio se acostumbre á los trabajos, se endurezca en las privaciones; que se habitúe desde temprano al dolor, que sepa sufrir. Pero desde el estoicismo cae Rousseau, con rapidez, hasta el cinismo. El desprecio del dolor se convierte en el desprecio de las conveniencias. Emilio será un descalzo como Diógenes. Loke concede á su discípulo zapatos muy delgados. Rousseau, encareciéndolo más, suprime completamente el calzado. Asimismo suprimiría gustoso todos los inventos de la civilización. Emilio acostumbrado á andar en la oscuridad no tendrá necesidad de velas: « Prefiero á Emilio con ojos en la punta de sus dedos á verle en la tienda del velero. » Todo esto provoca á risa; pero he aquí algunos errores más graves. Rousseau no es afecto á la inoculación de la vacuna; proscribe la medicina. Emilio está ya prevenido: debe portarse bien. No será llamado el médico sino cuando se halle en peligro de muerte. Prohibe también Rousseau que se lave al recién nacido con vino, porque el vino es un licor fermentado y la naturaleza no produce nada fermentado. Del mismo modo, no permite ni un solo juguete fabricado por las manos del hombre; una rama de árbol, una cabeza de

adormidera bastarán. Como se vé, Rousseau á fuerza de querer hacer de su discípulo el hombre de la naturaleza, le acerca manifiestamente al hombre salvaje y le asemeja casi á la bestia.

Educación negativa. — Es evidente que en la primera edad, la aplicación de la educación negativa es menos peligrosa y más aceptable. En general, el preceptor de *Emilio* no será sino testigo inactivo, espectador inerte de la obra de la naturaleza. Si hubiera llegado Rousseau hasta el extremo de su sistema hubiera debido suprimir al preceptor para dejar al niño desarrollarse, enteramente solo. Pero si subsiste el preceptor no es para que obre directamente sobre Emilio, no es para llenar las funciones de profesor, enseñándole lo que importa que sepa un niño; es nada más para colocarle en el camino de los descubrimientos que debe hacer por sí mismo en el amplio seno de la naturaleza; es para disponer, para combinar artificial y laboriosamente las complicadas escenas que destina á reemplazar la educación ordinaria. Tal, por ejemplo, como la escena del titiritero: en ella Emilio debe recoger á la vez, nociones de física y de moral. Lo mismo que la conversación con el jardinero Robert, que le revela la idea de propiedad. El preceptor no es un maestro, es un maquinista. La educadora verdadera es la naturaleza, pero la naturaleza preparada, hábilmente ordenada para que sirva los fines que se propone uno alcanzar. Rousseau no admite más que la enseñanza de las cosas:

« No deis á vuestro discípulo ninguna clase de lección verbal: no debe recibir sino experiencia. »

« La regla más importante y más útil en toda educación no consiste en ganar tiempo sino en perderlo. »

Cuando mucho, el preceptor intervendrá con algunas palabras tímidas y reservadas, para ayudar al niño en la interpretación de la naturaleza:

« Póngase las cuestiones á su alcance y déjesele resolver. Que no

sepa cosa alguna porque se le haya dicho sino porque él la haya comprendido por sí mismo. »

« Es necesario dejar entregado al niño á sus propios esfuerzos en lo tocante al cuerpo como en lo referente al espíritu. »

« Que corra, que se divierta, que caiga cien veces cada día: tanto mejor, más pronto aprenderá á levantarse. El bienestar de la libertad rescata muchas heridas. »

En su repugnancia por lo que llama « la mania enseñadora y pedante », llega Rousseau hasta proscribir la educación de las costumbres:

« La única costumbre que debe dejarse adquirir al niño es la de no contraer ninguna. »

El niño tiene derecho á la felicidad. — No ha cesado Rousseau de pedir que se respete á la infancia en el niño y que se cuente con sus gustos y aptitudes. ¡ Con cuánta elocuencia reclama en favor de él el derecho á la felicidad !

« Amad la niñez: favoreced sus juegos, sus placeres, su adorable instinto. ¿ Quién de vosotros no ha echado de menos alguna vez la edad en que se tiene siempre la risa en los labios y en que el alma está siempre en paz? ¿ Por qué queréis quitar á esos inocentes los goces de una época tan corta, que se escapa, y de un bien tan precioso y del cual no sabrían abusar? ¿ Por qué llenar de amargura y de dolor esos primeros años tan rápidos, que no volverán jamás para ellos, como no pueden volver para vosotros? Padres, ¿ acaso conocéis el momento en que espera la muerte á vuestros hijos? No preparéis remordimientos quitándoles los pocos momentos de goce que les da la naturaleza: desde que puedan sentir el placer de ser, haced que gocen, haced porque á cualquier hora que les llame Dios no mueran sin haber disfrutado de la vida. »

Proscripción de los ejercicios intelectuales.

— Rousseau descarta de la educación de Emilio todos los ejercicios intelectuales que se emplean generalmente. Proscribe la historia so pretexto de que Emilio no puede comprender la relación de los acontecimientos. Toma como

ejemplo el menosprecio de un niño á quien se había contado la anécdota de Alejandro y de su médico :

« Admiraba más que nadie el tan alabado valor de Alejandro ; pero, ¿ sabéis en qué hacía consistir ese valor ? Nada más que en el hecho de deglutir un breva de mal gusto. »

Y de allí saca la conclusión Rousseau de que el niño no tiene bastante despierto el espíritu para comprender la historia y que no se le debe enseñar. La paradoja es evidente. Porque Emilio está expuesto á equivocarse á veces en los juicios, ¿ se le debe prohibir todo juicio ? No admite tampoco Rousseau el estudio de las lenguas ; hasta los doce años no sabrá Emilio sino una lengua, porque hasta entonces incapaz de juzgar y de comprender no puede hacer comparación entre los idiomas y el suyo materno. Más tarde, de doce á quince años, encontrará Rousseau otras razones para excluir todavía el estudio de las lenguas antiguas. Y no sólo la historia y las lenguas prohíbe Rousseau á Emilio, sino también la literatura entera. Ningún libro se pondrá en sus manos, ni aun las *Fábulas* de La Fontaine. Es conocida la parcialidad con que critica Rousseau « *el Cuervo y la Zorra*. »

Educación de los sentidos. — La gran preocupación de Rousseau consiste en ejercitar y desarrollar los sentidos de su discípulo. La teoría completa de lecciones de cosas, y aun las exageraciones de lo que hoy se llama método intuitivo se encuentran en germen en el *Emilio* :

« Las primeras facultades que se forman y se perfeccionan en nosotros son los sentidos. Son pues, los primeros que debiera cultivarse : y son los únicos á quienes se olvida ó á quienes más se desdén. »

Rousseau no considera los sentidos formados completamente por la naturaleza ; busca precisamente los medios de formarlos, de perfeccionarlos por la educación :

« Ejercitar los sentidos es, por decirlo así, aprender á sentir, pues no sabemos ni tocar ni ver, ni oír sino cuando lo hemos aprendido. »

Solo Rousseau tiene el error de sacrificarlo todo á esa educación sensible. Critica la máxima favorita de Locke : « Es preciso razonar con los niños. » Rousseau retarda la educación del juicio y del razonamiento, y declara « que para él lo mismo sería pedir que un niño tuviera cinco piés de altura, á los ocho años, que exigirle juicio en esa edad ».

El tercer libro del Emilio. — Desde los doce hasta los quince años se extiende el periodo que ha consagrado Rousseau al estudio y al desarrollo intelectual propiamente dicho. Es fuerza que el robusto animal, « la corza » como llama á Emilio, después de doce años de educación negativa y contemporizadora, se torne en tres años, en una inteligencia perspicaz. Por lo pronto es muy corto el espacio y Rousseau economiza el tiempo á la instrucción con mano avara. Además, Emilio está muy mal preparado para los estudios rápidos que se le van á imponer. Sin haber contraído en sus primeros años la costumbre de pensar, habiendo vivido en plena vida física, tendrá mucho trabajo para desaletargar en unos cuantos meses sus facultades intelectuales.

Pero sin insistir en las pesadas condiciones de la educación de Emilio, veamos en qué se la hará consistir.

Elección en las cosas que deben enseñarse. — El principio que guía á Rousseau en la elección de los estudios de Emilio es el principio de utilidad :

« Las cosas que deben ser enseñadas están sujetas á elección como también las épocas en que debe aprendérselas. Entre los conocimientos que están á nuestro alcance, hay unos que son falsos, otros que son inútiles y otros que sirven sólo para alimentar el orgullo de quien los posee. El corto número de aquellos que realmente contribuyen á nuestro bienestar es el único digno de las investigaciones del sabio y por tanto del niño que quiere llegar á serlo. No se trata pues de saber lo que son, sino nada más cuáles son los útiles. »

Rousseau y el abate de Saint-Pierre. — De los pedagogos, unos quieren enseñarlo todo ; otros procuran

escoger, retener nada más lo necesario. Á la primera clase pertenece el abate de Saint-Pierre, quien quiere que el colegio aprenda todo en la escuela: algo de medicina á los siete ú ocho años; y en las otras clases la aritmética y la heráldica, jurisprudencia, alemán, italiano, baile, declamación, política, moral, astronomía, anatomía, química, sin contar el dibujo y el violín y otras veinte materias más. *Rousseau es más cauto: se espanta con semejante acumulación, con tal encumbramiento en los estudios, pero para inclinarse con exceso á la tendencia opuesta y para restringir fuera de razón la lista de los estudios necesarios.*

Estudios de Emilio. — He aquí, en efecto, á lo que se limitan los estudios de Emilio: desde luego las ciencias físicas y en primer lugar la astronomía y luego la geografía, la geografía sin mapas y por medio de viajes:

« Vais á buscar globos, esferas, cartas: ¡ cuántas máquinas! ¿ Para qué sirven todas esas representaciones? Comenzad por enseñar el objeto en sí mismo. »

En esto, como en lo demás, Rousseau prefiere lo que sería mejor, pero lo que es imposible, á lo que sin duda vale menos, pero que es lo único practicable.

Rousseau no quiere tampoco que su discípulo, como el de Rabelais, llegue á ser un « abismo de ciencia. »

« Cuando veo á un hombre, subyugado por el amor á los conocimientos y que se deja seducir por su encanto, correr de uno á otro sin poder detenerse, me figuro ver á un niño en el ribazo juntando conchitas, cargar con ellas y tentado después por aquellas que no ha recogido, arrojar las primeras y tomar éstas, hasta que agobiado por su multitud y no sabiendo ya cuáles escoger, acaba por arrojarlas todas y se vuelve vacío. »

En el plan de estudios de Emilio no se trata de gramática ni de lenguas antiguas. Y lo que es más grave todavía, se proscriben la historia. Esta prohibición de estudios históricos está conforme con el sistema: Rousseau ha puesto á Emilio

en el campo: lo ha hecho huérfano para poder aislarlo mejor. Hacerle aprender la historia sería volverlo á sumergir en una sociedad maldita.

Ni un solo libro, excepto Robinsón Crusoe. — La supresión de los libros es una de las consecuencias de la educación natural y negativa. Siempre exagerado, Rousseau no se satisface con criticar el abuso de los libros: quiere que hasta los quince años no sepa Emilio lo que es un libro:

« Odio los libros, exclama: sirven sólo para enseñar á hablar de lo que no se sabe. »

Además de ser un tanto cuanto ridícula esta cólera en un escritor de profesión, es evidente que Rousseau se divaga cuando condena el empleo de los libros en la instrucción.

Sin embargo, un libro, un solo libro ha encontrado gracia ante él. *Robinsón Crusoe* formará por sí solo y por largo tiempo la biblioteca de Emilio. Puede comprenderse sin esfuerzo la complacencia de Rousseau para una obra que, bajo forma de novela, es como el *Emilio*, un tratado de educación natural. Emilio y Robinsón tienen entre sí gran parecido, pues se bastan á sí mismos y prescinden de la sociedad.

Excelentes preceptos de método. — Al menos, en el método general que recomienda, Rousseau toma la revancha de los errores de su plan de estudios.

« No sostener con el niño conversaciones que no pueda entender. Nada de descripciones, nada de elocuencia, ni una sola figura.... Contentaos con presentarle oportunamente los objetos.... Transformemos nuestras sensaciones en ideas, pero no saltemos de repente de los objetos sensibles á los intelectuales.... Procedamos siempre de una idea sensible á otra idea sensible. En general no sustituyamos el signo á la cosa sino cuando nos sea imposible mostrarla. »

« Las explicaciones y los discursos no me agradan. ¡ Las cosas, las cosas! no me cansaré de repetir que concedenos mucho poder á las palabras: con nuestra educación habladora, formamos nada más charlatanes. »

Pero sería preciso citarlo todo: casi todos los consejos de

Rousseau, referentes al método, contienen una parte de verdad, y sólo se necesita atenuarlos para que se conviertan en excelentes.

Móviles de acción exclusivos. — Una de las más difíciles cuestiones consiste en saber hacia qué móvil se dirigirá la educación en el niño. En este punto Rousseau es también exclusivo y absoluto. Hasta los doce años, Emilio estará dirigido por la necesidad. Se le habrá puesto bajo la dependencia de las cosas, no bajo la de los hombres. Por lo imposible y por lo posible se le habrá guiado, tratándolo, no como á un ser sensible é inteligente, sino como á una fuerza de la naturaleza á la que se oponen otras fuerzas. Hasta los doce años es preciso cambiar de sistema. Emilio ya ha adquirido algo de juicio. Un motivo intelectual será pues el que se tenga en vista para arreglar su conducta. Y este motivo es lo útil. No puede contarse con la emulación en una educación solitaria. Hasta los quince años será posible dirigirse al corazón, al sentimiento y recomendar al joven los actos que se le proponen, no ya como necesarios ó útiles sino como nobles, buenos y generosos. El error de Rousseau consiste en cortar la vida del hombre hasta los veinte años en tres partes bien limitadas, en tres momentos subordinados cada uno especialmente á una regla de acción. La verdad es que en todas las edades es necesario apelar á todos los motivos que obran sobre nuestra voluntad, que en todas edades, la necesidad, el interés, el sentimiento y por último la idea del deber, idea muy olvidada por Rousseau, como todo lo que se deriva de la razón, pueden intervenir eficazmente y en diferentes grados, en la educación del hombre.

Emilio aprende un oficio. — Á los quince años no conocerá Emilio nada de historia, nada de la humanidad, nada de arte ni de literatura, nada de Dios; pero sabrá un oficio, un oficio manual. Con esto se pondrá anticipadamente al abrigo de la necesidad, para el caso en que le arrebate su fortuna alguna revolución:

« Nos acercamos, dice Rousseau con admirable perspicacia, al

siglo de las revoluciones. ¿Quién puede responderos de lo que llegaréis á ser entonces? Tengo por imposible que puedan durar mucho tiempo todavía, las grandes monarquías de Europa; todas han brillado ya y todo Estado que brilla está en vía de declinación. »

Hemos visto, por lo demás, al estudiar las ideas análogas de Locke, cuáles eran los motivos porque Rousseau hacia de Emilio un aprendiz de ebanista ó carpintero.

Emilio á los quince años. — Rousseau se complace en la contemplación de su obra y de cuando en cuando se detiene en sus análisis y en sus deducciones para trazar el retrato de su alumno. He aquí cómo lo representa á los quince años:

« Emilio tiene pocos conocimientos, pero los que tiene son verdaderamente suyos; nada sabe á medias. Entre el pequeño número de las cosas que sabe y que sabe bien, la más importante consiste en saber que hay muchas que ignora y que puede llegar á conocer cualquier día, lo que es más de lo que saben muchos hombres y de lo que sabrán en toda su vida, é infinitud de otras que los hombres no sabrán nunca. Tiene un espíritu universal, no en cuanto á las luces, sino en cuanto á la facultad de adquirirlas; un espíritu abierto, inteligente, presto para todo, y como dice Montaigne, si no instruido al menos dispuesto á instruirse. Me basta con que sepa encontrar el *para qué sirve* de todo lo que hace y el *por qué* de todo lo que cree. Por una vez aún: mi objeto no es darle la ciencia sino el de enseñarle á que la adquiera cuando tenga necesidad, hacérsela estimar en lo que vale y hacerle amar la verdad por encima de todo. Con este método se adelanta poco, pero no se da nunca un paso inútil, ni se halla uno obligado á retroceder. »

Todo está bien; pero es preciso agregar que Emilio tiene también sus defectos, sus grandes defectos. Para no citar sino uno, el que domina á todos los demás, señalaremos el de que no ve las cosas más que bajo el punto de vista de la utilidad: no vacilaría, por ejemplo, « en ceder la Academia de las ciencias por la más insignificante golosina ».

Educación de la sensibilidad. — Es cierto que por fin se va á decidir Rousseau á hacer de Emilio un ser

amante y racional. « Hemos, dice, formado su cuerpo, sus sentidos, su juicio: nos queda por hacer su corazón. » Rousseau, que procede como un mágico, por golpes de varita y por operaciones maravillosas, se lisonjea de que Emilio se convertirá, del día á la noche, en el más tierno, en el más moral y en el más religioso de los hombres.

El cuarto libro del Emilio. — El desarrollo de los sentimientos afectuosos, la cultura del sentimiento moral y la del sentimiento religioso, tal es el triple asunto del libro cuarto; asuntos todos que se prestan para la elocuencia, por lo extensos y elevados, y que hacen del cuarto libro del *Emilio* el más brillante de toda la obra.

Génesis de los sentimientos afectuosos. — En este punto Rousseau se ha colocado en la quimera. Emilio, que vive en el aislamiento, que no tiene familia, ni amigos, ni camaradas, está necesariamente condenado al egoísmo y todo lo que pueda hacer Rousseau para reanimar su corazón será enteramente inútil. ¿Queremos formar los sentimientos tiernos y afectuosos? Empecemos por colocar al niño en el medio familiar y social que únicamente pueden dar á esas afecciones la ocasión de desarrollarse. Deja Rousseau, por quince años, formarse el vacío en el corazón de Emilio. ¿Qué ilusoria es la creencia de que podrá llenarlo de repente! Cuando se suprime la madre en la educación de un niño, todos los medios que pueden inventarse para suscitar en su alma los sentimientos dulces y tiernos no son sino paliativos. Rousseau cayó en el error de creer que podía enseñarse á amar como se enseña á leer ó á escribir, y que se darian á Emilio lecciones de sentimiento como se le daban lecciones de geometría.

Educación moral. — Rousseau debe ser seguido con mayor razón, cuando solicita que las nociones morales del bien y del mal tengan sus primeros gérmenes en los sentimientos de simpatía, de benevolencia social, suponiendo que se pudiese en su sistema inspirar semejantes sentimientos á Emilio.

« Por fin entramos en el orden moral, dice. Si este fuera lugar á

propósito, demostraría yo cómo de los primeros movimientos del corazón se levantan las primeras voces de la conciencia y cómo de los primeros sentimientos de amor y de odio nacen las primeras nociones del bien y del mal. Haría yo ver que las palabras *justicia y bondad* no son únicamente palabras abstractas, concebidas por el entendimiento, sino verdaderas afecciones del alma alumbrada por la razón. »

Si, nada mejor que encaminar al niño, poco á poco, hacia la severa moral razonable, haciéndole pasar por las dulces emociones del corazón; pero, con una condición, que no se detenga uno en el camino y que se hagan suceder á las vagas inspiraciones de la sensibilidad las prescripciones precisas de la razón. Ahora bien, como se sabe, Rousseau no ha querido admitir nunca que la virtud fuese más que asunto de corazón: su moral es una moral enteramente sentimental.

Educación religiosa. — Se conocen las razones que determinaron á Rousseau á retardar hasta los diez y seis ó los diez y ocho años la revelación de la religión. La razón es que el niño, con su imaginación sensible, necesariamente es idólatra. Si se le habla de Dios, no puede tener sino una idea supersticiosa. « Ahora, dice enérgicamente Rousseau, cuando la imaginación ha visto por una vez á Dios, es muy raro que el entendimiento le conciba. En otros términos, una vez sumergido en la superstición el espíritu del niño, no puede desprenderse de ella. Es pues necesario, por el propio interés de la religión, esperar á que la razón bastante madura, el pensamiento bastante fuerte para palpar, en la verdad desembarazada de todo velo sensible, la idea de Dios cuando se le anuncia por primera vez su existencia.

Es difícil conceder la razón á Rousseau. Desde luego ¿no es de temer que el niño que ha prescindido de Dios hasta los diez y ocho años, encuentre natural prescindir de él, después, que razone y discuta sin descanso con su maestro y que dude en lugar de creer? Y si se deja convencer, ¿no es al menos evidente que la idea religiosa, inculcada tardamente, no eche profundas raíces en su espíritu? Por otra parte, el niño con su curiosidad instintiva, ¿esperará llegar

á los diez y ocho años para preguntarse cuál es la causa del universo ? ¿ No se forjará un Dios á su modo ?

« Hace algunos años se ha podido leer, dice Villemain, el relato ó mejor dicho, la confesión psicológica de un escritor (M. Sentenis), de un filósofo alemán á quien sometió su padre á la prueba aconsejada por el autor de *Emilio*. Habiéndose quedado solo por la pérdida de una mujer á quien amaba tiernamente, el padre, hombre sabio y contemplativo, condujo á un retiro campestre á su hijo desde muy tierna edad ; y allí sin dejarle comunicarse con nadie, cultivó la inteligencia del niño por el espectáculo de los objetos naturales colocados cerca de él y por el estudio de las lenguas, casi sin libros, secuestrándolo con cuidado de toda idea de Dios. El niño llegó á los diez años sin haber oído pronunciar ni leído ese gran nombre. Pero entonces, su espíritu encontró lo que se le rehusaba. El sol, á quien veía levantarse á día, le pareció el bienhechor todopoderoso, cuya necesidad sentía. Pronto tomó la costumbre de ir al jardín á la salida de la aurora para rendir homenaje á ese Dios que se había formado. Su padre le sorprendió un día y le mostró su error enseñándole que todas las estrellas fijas son otros tantos soles esparcidos en el espacio. Pero fué tal, entonces, el descontento y la tristeza del niño privado de su culto, que el padre vencido acabó por confesarle que existía un Dios, creador del cielo y de la tierra (1). »

La profesión de fé del vicario saboyano. — Rousseau hizo un esfuerzo para reparar por medio de un lenguaje magnífico y con una calurosa demostración de la existencia de Dios, el retardo que espontáneamente impuso á su discípulo.

La profesión de fé del vicario saboyano es elocuente catecismo de religión natural y expresión profunda de un deísmo sincero y convencido. En el sistema de Rousseau la única que evidentemente puede y debe ser enseñada al niño, es la religión de la naturaleza, puesto que el niño es precisamente discípulo de la naturaleza. Si Emilio deseara ir más allá ; si le fuera necesaria una religión positiva, á él tocaba escogerla.

Sofía y la educación de las mujeres. — La parte

(1) Informe de Villemain sobre la obra del P. Girard (1844).

más débil del *Emilio* es la que trata de la educación de la mujer. No es esto debido únicamente á que Rousseau zozobrando decididamente en el romance, lleve á Emilio y á su compañera entre aventuras raras y extraordinarias : es porque desconoce la dignidad propia de la mujer. Sofía, la mujer perfecta, no ha sido educada sino para hacer la felicidad de Emilio. Su educación es toda relativa á su destino de esposa.

« Toda la educación de las mujeres debe ser relativa á los hombres. Gustarles, serles útiles, hacerse amar y honrar de ellos, educarles cuando jóvenes, cuidarles de grandes, aconsejarles, consolarles, hacerles la vida agradable y dulce, son los deberes de las mujeres en todos los tiempos. »

« Sofía, dice M. Gréard, no tiene sino virtudes de segundo orden, virtudes de educación conyugal. Se ha dicho que para el hombre el matrimonio es un segundo nacimiento, que le eleva ó le abate, según la elección que hace. Para la mujer, en la teoría de Rousseau, es el verdadero acontecimiento de la vida. Según la fórmula expresiva de Michelet, quien, con una palabra, resume maravillosamente la doctrina, pero dándole un sentido que la poetiza, « el marido crea á la mujer. » Hasta su matrimonio Sofía no ha existido. No ha sabido nada, ni nada ha leído, « sino un *Bareme* y un *Telémaco* que por casualidad cayeron en sus manos. » Por lo demás se la ha prevenido : « Cuando los hombres sean sensatos todas las mujeres letradas se quedarán niñas. » Emilio es quien solamente debe instruirla y quien la instruirá, quien la modelará á su imagen y conforme á su propio interés. En tanto que él no ha recibido sino hasta la adolescencia los primeros principios de sentimiento religioso, Sofía ha debido penetrarse de él desde su infancia para adquirir muy temprano la costumbre de plegarse á la sumisión. Él manda y ella obedece : la primera virtud de la mujer es la dulzura. Si en su juventud ha frecuentado con libertad los festines, los juegos, los bailes y el teatro no ha sido tanto para iniciarse en los vanos placeres del mundo bajo la tutela

de una madre vigilante, cuanto para pertenecer más aún, una vez casada, á su hogar y á su esposo. *La mujer no es nada sino á lado, abajo del marido y por él.* Extraña y brutal paradoja que, es cierto, Rousseau corrige y repara en todo momento, en el detalle, con las más felices y más encantadoras inconsecuencias. »

En definitiva, *Sofía es una persona incompleta*, á quien Rousseau no piensa en educar bastante para sí misma.

En su existencia subordinada é inferior los cuidados del hogar ocupan el mayor lugar. Corta y cose ella misma sus vestidos :

« Lo que mejor sabe *Sofía*, lo que se la hace aprender con mayor cuidado, son los trabajos de su sexo. No hay tejido alguno de aguja que no sepa hacer. »

Pero no se le prohíbe, aun se le recomienda usar cierta coquetería en sus trabajos :

« Á la obra que le gusta más dedicarse es la de punto de seda, porque no hay otra que dé una actitud más agradable y en que se ejerciten los dedos con mayor gracia y con más ligeriza. »

Lleva la delicadeza un poco lejos .

« No gusta de la cocina : sus faenas tienen algo que la desagradan. Mejor dejaría quemar toda la comida que ensuciar su delantal. »

He allí á la buena mujer de su casa ! Se siente que aquí se trata de un personaje de novela que no tiene necesidad de comer. *Sofía* no hubiera sido bien acogida en Saint-Cyr, donde *Madame de Maintenon* regañaba con tanta acritud á las jóvenes muy delicadas que « esquivaban el humo, el polvo, los malos olores y que llegaban hasta proferir quejas y hacer gestos cual si todo se hubiese perdido ».

Juicio general. — Para juzgar con equidad al *Emilio* es preciso descartar las impresiones que produce la lectura de las últimas páginas. Es necesario considerar en su con-

junto y sin tener en cuenta los detalles, esta obra admirable y profunda á pesar de todo. El análisis la perjudica : es fuerza leer el *Emilio* entero para estimar su precio. En efecto, leyéndolo se enardece uno al contacto de la pasión que derrama en todo lo que escribe ; se perdonan los errores y las quimeras por los sentimientos elevados y por las grandes verdades que se encuentran á cada paso. Es preciso también tener en cuenta el tiempo en que vivía Rousseau y las condiciones en que escribía. No hay que dudarlo, escrito treinta años después, en la aurora de la Revolución, para un pueblo libre ó que aspiraba á serlo, el *Emilio* hubiera sido enteramente diferente de lo que es. Trabajando para una sociedad republicana ó que quería serlo, Rousseau no se hubiera engolfado, por odio á la realidad, en las quimeras de una educación particularista y excepcional. Puede preverse lo que hubiera hecho como legislador de la instrucción en tiempo de la Revolución, por lo que ha escrito en sus *Consideraciones sobre el gobierno de Polonia* :

« La educación nacional no pertenece sino á los pueblos libres... La educación es la que debe dar á las almas la forma nacional y dirigir sus opiniones y sus gustos de tal modo que los haga patriotas por inclinación, por pasión, por necesidad » — nosotros quisiéramos agregar nada más : por deber. — « Al abrir los ojos, el niño no debe ver sino la patria y no ver más que á ella. Todo republicano verdadero chupa con la leche materna el amor á la patria, es decir leyes y libertad. Este amor forma toda su existencia : no vé sino á la patria, no vive sino para ella ; desde que se halla solo es hombre nulo ; desde el momento en que no tiene patria, no existe... Quiero que al aprender á leer el Polonés, lea las cosas de su país ; que á los diez años conozca todos sus productos, á los doce todas las provincias, todos los caminos, todas las poblaciones ; que á los quince sepa su historia completa y á los diez y seis todas sus leyes ; que en la Polonia no haya habido una acción bella, un hombre ilustre que no llenen su corazón y su memoria. »

Influencia del Emilio. — Lo que mejor que ningún comentario prueba el gran alcance del *Emilio*, es el éxito que tuvo ; la influencia que ejerció en Francia y en el extran-

jero; la duradera repercusión que testifican tantas obras destinadas, sea á contradecirlo, sea á corregirlo, sea á aprobarlo y á difundir sus doctrinas. En los veinticinco años que siguieron á la publicación del *Emilio*, aparecieron en idioma francés dos veces más obras que en los primeros sesenta años del siglo. Rousseau, además de todo lo que dijo por sí mismo preciso y nuevo, tuvo el mérito de remover los espíritus y de preparar con su impulso la rica producción pedagógica de los cien últimos años.

Basta, para convencerse de ello, leer el juicio de Kant: « La primera impresión que sufre un lector que no lee por vanidad ni por distraer el tiempo, con los escritos de Rousseau, es la de que este escritor reúne á una penetración admirable de genio, una inspiración noble y una alma llena de sensibilidad, tal cual no se ha visto nunca en otro escritor, en ningún tiempo, ni en país alguno. La impresión que sigue inmediatamente á esta, es la de la admiración causada por los pensamientos extraordinarios y paradójicos que desenvuelve... Debo leer y releer á Rousseau hasta que la belleza de la expresión no me turbe ya: entonces será cuando pueda disponer de mi razón para juzgarlo. »

LECCIÓN XIV

LOS FILÓSOFOS DEL SIGLO DÉCIMO OCTAVO. — CONDILLAC, DIDEROT, HELVETIUS Y KANT

Los filósofos del siglo décimo octavo. — Condillac (1715 - 1780). — Abuso del espíritu filosófico. — ¿Es necesario razonar con los niños? — Lecciones preliminares. — *Arte de pensar*. — Otras partes del *Curso de Estudios*. — La reflexión personal. — Crítica del exceso en la devoción. — Diderot (1713 - 1784). — Sus obras pedagógicas. — Sus cualidades pedagógicas. — Necesidad de la instrucción. — Idea de la instrucción pública. — Crítica de los colegios franceses. — Reformas propuestas. — Preferencia á las ciencias. — Modos de ver incompletos sobre la importancia de las letras. — Opinión de Marmontel. — Otras novedades del plan de Diderot. — Helvetius (1715-1774). — Paradojas del *Tratado del Hombre*. — Refutación de Helvetius por Diderot. — La instrucción secularizada. — Los Enciclopedistas. — Kant (1724-1804). — Idea elevadísima de la educación. — Optimismo psicológico. — Respeto á la libertad del niño. — Cultura de las facultades. — Prohibición de los cuentos. — Diversas especies de castigos. — Educación religiosa.

Los filósofos del siglo diez y ocho. — Si la filosofía progresó considerablemente en el siglo diez y ocho, fué debido en gran parte á los esfuerzos de los filósofos de esa época. Ya no sólo los especialistas se preocupan por la educación. Casi todos los pensadores ilustres del siglo diez ocho abordaron ó profundizaron estas grandes cuestiones. Creeríase agotado el asunto después de haber estudiado á Rousseau; pero sin tener en cuenta la corriente pedagógica de que fué principio el *Emilio*, deben seguirse en sus vías

originales, en las que marchan aislados é independientes, á los otros filósofos de esa época. Emergen algunas consideraciones nuevas y algunas verdades definitivas en medio de sus errores y de sus concepciones sistemáticas.

Condillac (1715 - 1780). — Psicólogo sutil é ingenioso, émulo y rival de Locke en filosofía, no tiene Condillac, á pesar de todo, la misma autoridad en pedagogía. Y sin embargo se obtiene alguna utilidad con la lectura de su *Curso de Estudios* que no tiene menos de trece volúmenes. Esta obra es la recopilación de las lecciones que compuso para la educación del infante Fernando, nieto de Luis XV y heredero del ducado de Parma, de quien fué preceptor en 1757.

Abuso del espíritu filosófico. — Ciertamente debemos felicitarnos de que el espíritu filosófico penetre más y más en las teorías pedagógicas y no tendríamos sino elogios para Condillac si se hubiera limitado á la excelente observación de que la pedagogía es nula si no consiste en una deducción de la psicología. Pero no se detiene allí y con indiscreción, que es de sentirse, transporta arbitrariamente á la educación ciertos principios filosóficos que no es conveniente aplicar al arte de educar á los hombres, cualquiera que sea su verdad teórica. Así, Condillac, después de haber establecido el orden natural del desarrollo de las ciencias y de las artes en la historia de la humanidad, pretende imponer la misma marcha al niño.

«El método que he seguido no se asemeja á la manera cómo se enseña; pero es la propia manera con que se han conducido los hombres para crear las artes y las ciencias (1).»

En otros términos, es preciso que cada niño haga de nuevo por su cuenta «lo que los pueblos han hecho». Es necesario que se someta á seguir paso á paso en sus lentitudes y en sus largas vacilaciones el progreso de la humanidad.

(1) *Discursos preliminares sobre gramática*, en las *Obras completas* de Condillac, t. VI, p. 264.

Hay, sin duda alguna, su parte de verdad en el error de Condillac. Las ciencias y las artes han comenzado por observaciones particulares para elevarse insensiblemente á principios generales. Y no sería hoy cuando se pensase en contradecir la necesidad de proceder de igual modo en la educación, hasta donde pueda ser factible. Es bueno, desde luego, presentar hechos al niño, conduciéndole paso á paso, de observación en observación á la ley que los domina y los resume. Pero del empleo discreto del método inductivo y experimental á las exageraciones de Condillac, hay gran distancia. No se trata de suprimir de una manera absoluta el método sintético de exposición, del que, aprovechándose de la obra efectuada por los siglos, enseña de una vez las verdades adquiridas. Sería absurdo obligar al niño á que comenzase penosamente el trabajo de los pueblos.

Lo más grave aún es que Condillac, desviado por sus preocupaciones filosóficas, pretende iniciar al niño desde el principio de sus estudios, en el análisis psicológico:

«Desde luego lo que es necesario es hacer conocer al niño las facultades de su alma y hacerle sentir la necesidad de servirse de ellas.»

En otros términos, el análisis del alma será el primer objeto propuesto á la reflexión del niño. No se trata de formarlo dotado de atención; el objeto es enseñarle lo que es la atención.

¿Cómo pudiera pensarse seriamente en convertir al niño en un pequeño psicólogo, y en escoger, como primer elemento de educación, precisamente la ciencia más delicada de todas, la que no puede ser sino el remate de los estudios?

¿Es necesario razonar con los niños? — Rousseau criticó con dureza la famosa máxima de Locke: «Es preciso razonar con los niños.» Condillac trató de volverla á acreditar y para hacerlo invoca las supuestas demostraciones de su psicología superficial é inexacta:

«Está demostrado, dice, que la facultad de raciocinar comienza desde el momento en que nuestros sentidos empiezan á desarrollarse,

y que no gozamos desde nuestra tierna edad del uso de nuestros sentidos, sino porque hemos raciocinado desde muy temprano. »

Afirmación extraña que desmiente la más superficial observación. Condillac se entrega al abuso de su sensualismo psicológico, cuya tendencia consiste en borrar el carácter propio de las diversas facultades intelectuales, en hacerlas provenir todas de los sentidos y por consiguiente en suprimir la distancia que separa una simple sensación de la operación *delicada, reflexiva y abstracta que se llama raciocinio*. No podría admitirse, ni por un solo instante, que las facultades del entendimiento « sean, según dice, las mismas en el niño y en el hombre ya hecho. » Sin duda, hay en el niño un principio de raciocinio, una especie de lógica instintiva. Pero este raciocinio infantil no puede ser aplicado sino á objetos familiares, sensibles y concretos; sería absurdo querer dirigirlo sobre ideas abstractas y generales.

Lecciones preliminares. — Citaremos sin comentarlas, las primeras instrucciones que bajo el título de *Lecciones preliminares*, propone Condillac á su discípulo: 1º la naturaleza de las ideas; 2º las operaciones del alma; 3º las costumbres; 4º la distinción del alma y del cuerpo; 5º el conocimiento de Dios.

¿Cómo concebir que Condillac haya tenido la pretensión de poner estas altas especulaciones filosóficas al alcance de un niño de siete años, que ni aun ha estudiado la gramática de su lengua materna? Serían más provechosas algunas fábulas ó algunas anécdotas históricas.

Pero Condillac no se detiene aquí. Cuando su discípulo conoce el sistema de las operaciones del alma, cuando ha comprendido la generación de las ideas, en una palabra, cuando á los ocho ó diez años, está tan adelantado como su maestro y ya casi capaz de escribir el *Tratado de las sensaciones*, ¿sabéis lo que se quiere que estudie? Algo que se parece mucho á la filosofía de la historia.

« Después de hacerle reflexionar sobre su niñez, creo yo que la infancia del mundo será para él el objeto más curioso y el más fácil de estudiar. »

Arte de pensar. — Hasta que considera el espíritu de sus discípulos preparado suficientemente por el análisis psicológico y por las reflexiones generales sobre el progreso de la humanidad, se decide Condillac á hacerle entrar en el *curso ordinario de estudios*. Aquí desaparece el espíritu de sistema para ceder su lugar á ideas más juiciosas y más aceptables. Así, cree Condillac que « el estudio de la gramática sería más fatigoso que útil si se hiciese muy temprano. » Mejor hubiera hecho en aplicar este principio á la psicología. Antes, pues, de estudiar gramática, el discípulo de Condillac lee los poetas, los poetas franceses, entiéndase bien, y de preferencia los autores dramáticos, á Racine sobre todo, á quien hace leer hasta doce ocasiones. El conocimiento real de la lengua precede al estudio abstracto de las reglas.

Condillac compuso una gramática bajo el título de *Arte de hablar*. En ella se inspira en los autores de Port-Royal, « quienes, dice, fueron los primeros en hacer la luz en los libros elementales. » Después del *Arte de hablar* propone sucesivamente á la atención de su discípulo, otros tres tratados: el *Arte de escribir* ó retórica, el *Arte de raciocinar* ó lógica, y por último el *Arte de pensar*. No haremos el análisis de estas obras que han envejecido á pesar de las partes excelentes que tienen. El carácter general de estos tratados de educación intelectual, consiste en que el autor se preocupa de la liga de las ideas más aún que de la elegancia exterior del estilo, del desarrollo del pensamiento más que de las bellezas del lenguaje:

« Sobre todo lo que se necesita es nutrir la inteligencia como se nutre el cuerpo: es preciso presentarle conocimientos, pues son los alimentos sanos del espíritu, siendo las opiniones y los errores alimentos envenenados. Es necesario también que la inteligencia obre, pues el pensamiento se embrutece siempre que, pasivo más que activo, se mueve al azar. »

Otras partes del Curso de estudios. — Al parecer, Condillac persigue un objeto único: hacer de su discípulo un ser pensador. El estudio del latín se aplaza hasta

el día en que la inteligencia, enteramente formada, no encuentre en el estudio de esta lengua sino « la dificultad de aprender las palabras. » Tiene Condillac muy poca afición á las lenguas muertas: relega el latín al segundo lugar y omite por completo el griego; pero concede suma importancia á los estudios históricos:

« Después de haber aprendido á pensar, el príncipe emplea seis años, como objeto principal, en la historia. »

El *Curso de estudios* nos ha transmitido en doce volúmenes las lecciones de historia de Condillac. No se complace, como Rollin, en largas narraciones: analiza, multiplica las reflexiones, abrevia los hechos: filosofa más de lo que cuenta.

La reflexión personal. — Lo que hemos dicho del *Curso de estudios* de Condillac basta para justificar el juicio formado sobre su pedagogía por uno de sus discípulos, Gérando, cuando escribía: « El que había estudiado tan profundamente la manera cómo se forman las ideas en el espíritu humano, no supo hacerlas nacer en la inteligencia de su discípulo. »

Pero juzgaríamos mal á nuestro autor, si después de las críticas que hemos hecho de él, no le concediéramos los elogios que merece, en especial por haber comprendido, como lo hizo, el precio de la reflexión personal, la superioridad del juicio sobre la memoria. Algunas reflexiones serán suficientes para rehabilitar la pedagogía de Condillac en el ánimo de nuestros lectores.

Antes que nada, es preciso ejercitar la reflexión personal:

« Convento en que puede hacer prodigios la educación que no cultiva sino la memoria, y en que los haga; pero esos prodigios sólo duran en la época de la niñez..... El que únicamente sabe de memoria no sabe nada.... Quien no ha aprendido á reflexionar no es instruido, ó lo está mal, cosa que es aun peor. »

« Los conocimientos verdaderos están en la reflexión que los adquiere, más que en la memoria que los carga; y se saben mejor las cosas que se es capaz de encontrar que aquellas de que se

acuerda uno. No basta pues dar conocimientos á un niño; es fuerza que se instruya buscando por sí mismo, y el punto esencial consiste en dirigirle bien. Si se le guía con orden, se formará ideas exactas; palpará la sucesión y la unión; y entonces dueño de recorrerlas, podrá acercar las más lejanas y detenerse á su gusto en aquellas que quiera considerar. Puede siempre la reflexión encontrar las cosas que ha sabido, porque sabe cómo las encontró: no así la memoria que no encuentra de igual modo lo que aprendió porque no sabe cómo lo hubo. »

He allí la razón de que Condillac ponga por encima de la educación que se recibe la que se da uno á sí propio:

« Á vos toca, Monseñor, de hoy en adelante instruíros por vos mismo..... Pensaréis acaso que habéis terminado, pero yo soy quien concluyo, y vos, vos tenéis que comenzar de nuevo. »

Crítica del exceso en la devoción. — ¡Cuán hermosas lecciones da Condillac á su discípulo para comprometerle á librarse de la tutela eclesiástica! La elocuente página que se va á leer, escrita para un abate, prueba la tendencia á establecerse que tenía el espíritu laico en el siglo diez y ocho.

« No podríais ser mejor, Monseñor, pero si vuestra piedad no fuese esclarecida, olvidaríais vuestros deberes para no ocuparos sino de insignificantes prácticas. Porque la oración es necesaria, creeríais vuestro deber el rezar siempre, sin considerar que la verdadera devoción consiste en cumplir desde luego, las obligaciones de vuestro estado, que no os obliga á vivir en vuestra corte como dentro de un claustro. Los hipócritas se multiplicarían entonces á vuestro derredor. Los monjes saldrían de sus celdas. Los padres dejarían el servicio de los altares para ir á edificarse con la vista de vuestras santas obras. Príncipe ciego, no comprenderíais que su conducta está en contradicción con su lenguaje; no echaríais de ver siquiera que los hombres que os alababan porque estabais siempre al pie de los altares, olvidaban que su propio deber era estar allí también. Insensiblemente tomaríais su puesto y les cederíais el vuestro; rezaríais perpetuamente y creeríais labrar vuestra salud; ellos dejarían de rogar y creeríais que labraban la suya. Condición extraña que per-

vierte á los ministros de la Iglesia para dar malos ministros al Estado (1). »

Diderot (1715-1771). — Para quienes conocen sólo el nombre de Diderot, en sus obras de imaginación, tan licenciosas con frecuencia, será una sorpresa ver el nombre de este fantástico escritor, inscrito en el catálogo de los educadores. Pero, se desvanecerá la sorpresa si se recuerda con cuánta flexibilidad sabía variar este potente escritor, el asunto de sus reflexiones pasando de lo agradable á lo severo, y con cuánto ardor, en colaboración con Alembert, fué el principal iniciador y el obrero infatigable de la *Enciclopedia*.

Sus obras pedagógicas. — Por lo demás no existe duda alguna. Diderot, al menos, escribió dos tratados que pertenecen á la historia de la educación: en 1773, *La refutación, seguida del libro de Helvetius sobre el hombre*, critica incisiva y elocuente de las paradojas y de los errores de Helvetius; en segundo lugar, en 1776, un plan de instrucción completo, compuesto á instancias de Catarina II, bajo el título de *Plan de una universidad* (2).

Sus cualidades pedagógicas. — No cabe duda en que Diderot no tenía bastante gravedad en el carácter, bastante fijeza en las ideas, para ser un perfecto pedagogo. Pero en revancha, las cualidades naturales y adquiridas de su espíritu le hacían digno de la confianza que le testificó Catarina II al encargarle de la organización, al menos en teoría, de la instrucción del pueblo ruso. Desde luego tenía el gran mérito de ser un pensador universal « bastante versado en todas las ciencias para conocer el precio de ellas, y no bastante profundo en alguna para entregarse á una predilección marcada de oficio. » Mezclado en el movimiento científico de que era centro la *Enciclopedia*, alimentaba, á la vez, una pasión entusiasta por las letras. Idolatraba á Sheakspeare

(1) *Curso de estudios*, t. X, introducción.

(2) Véase: *Obras completas de Diderot*. Edición Fourneux, 1876-77. T. II y III.

y á la poesía moderna, mas no por ello dejaba de estar enamorado de la antigüedad clásica y por muchos años, según dice, había sido « tan religioso cuando leía un poema de Homero como un buen sacerdote al recitar su breviario. »

Necesidad de la instrucción. — Diderot, y en ello está su gloria, se distingue de la mayor parte de sus contemporáneos y del mismo Rousseau, por su ardiente fé en la eficacia moral de la instrucción:

« Lejos de corromper, exclama, la instrucción suaviza los caracteres, esclarece los deberes, sutiliza los vicios, los sofoca ó los vela.... Me atrevería á afirmar que la pureza de la moral ha seguido los progresos de los vestidos, desde la piel de la bestia hasta la tela y la seda. »

Y deduce la necesidad de la instrucción para todos:

« Desde el primer ministro hasta el último paisano, es bueno que todos sepan leer, escribir y contar. »

Y propone á todos los pueblos, seguir el ejemplo de Alemania con su instrucción primaria tan poderosamente organizada. Pide escuelas, que estén abiertas para todos los niños, « escuelas de lectura, de escritura, de aritmética y de religión, » en las que se estudie también un catecismo moral y un catecismo político. La concurrencia á estas escuelas se hará obligatoria; y para hacer posible la obligación, Diderot pide que sean gratuitas. Aun vá más lejos, pide que el niño sea alimentado en la escuela, y que á la vez que libros encuentre en ellas el pan.

Idea de una instrucción pública. — Como todos los que desean sinceramente una organización poderosa de la instrucción, Diderot concede la dirección al Estado. Su ideal de la universidad rusa tiene gran parecido con la universidad francesa de 1808. Le da como jefe un hombre político, un hombre de Estado, á quien se someterían todos los asuntos de la instrucción pública. Llega hasta confiar á este gran amo de la universidad el cuidado de presidir los

exámenes, el nombramiento de los directores de colegio. la expulsión de los malos alumnos, la deposición de los profesores y de los prefectos.

Crítica de los colegios franceses. — La enseñanza secundaria, la que se llamaba entonces *Facultad de artes*, es el principal objeto de las reflexiones de Diderot. Crítica con extrema viveza el sistema tradicional, y su requisitoria, aunque á veces injusta, merece citarse:

« En la facultad de artes se estudian todavía hoy, bajo el nombre de bellas letras, dos lenguas muertas que no son útiles sino á un corto número de ciudadanos; allí es donde se las estudia seis y siete años sin aprenderlas; donde bajo el nombre de retórica se enseña el arte de hablar antes del arte de pensar y el arte de bien decir antes de tener ideas; donde bajo el nombre de lógica se llena la cabeza con las sutilezas de Aristóteles y con su muy sublime y muy inútil teoría del silogismo y que en cien páginas oscuras se diluye lo que podría exponerse claramente en cuatro; donde bajo el nombre de moral no sé lo que se dice, pero sé que no se dice una palabra ni de las cualidades del espíritu ni de las del corazón; donde con el nombre de metafísica se agitan tesis tan frívolas cuanto espinosas, los primeros elementos del escepticismo y del fanatismo, el germen de la desdichada facilidad de dar respuesta á todo; donde con el título de física se agotan las disputas sobre los elementos de la materia y sobre los sistemas del mundo; ni una sola palabra de historia natural, ni una de química, poco, muy poco sobre el movimiento y la caída de los cuerpos; poquísimas experiencias, menos aún de anatomía, nada de geografía (1). »

Reformas propuestas. — Después de una crítica tan fogosa, Diderot tenía el deber de proponer serias y profundas reformas, pero no todas las que sugiere son merecedoras de elogio.

Debemos notar desde luego la idea, vuelta á tomar en nuestros tiempos por Augusto Comte y por la escuela positivista, de la liga y subordinación de las ciencias, clasificadas en cierto orden, según suponen la ciencia que ha precedido

(1) Obras, etc., t. III, p. 459.

ó facilitan el estudio de la ciencia que sigue y también según el grado de su utilidad. Sobre este último principio basa Diderot, sobre todo, la distribución de los estudios escolares, después de haber hecho notar que el orden pedagógico de las ciencias no es el mismo que su orden lógico:

« El encadenamiento natural de una ciencia con las otras le designa un lugar, y la razón de utilidad más ó menos general le asigna otro. »

Sólo que Diderot olvida que es fuerza tener en cuenta en la distribución de los estudios, no únicamente el principio de utilidad y que lo esencial sobre todo, es apropiar el orden á los progresos de la edad y á las aptitudes de la infancia.

Preferencia por las ciencias. — Aunque igualmente apasionado de las letras y de las ciencias, Diderot no supo equilibrar la balanza entre la educación literaria y la educación científica. Antes que Condorcet, antes que Augusto Comte, desaloja el centro de la instrucción y concede la preponderancia á las ciencias. De las ocho clases que componen su Facultad de artes, las cinco primeras se consagran á las matemáticas, á la mecánica, á la astronomía, á la física, á la química. La gramática y las lenguas antiguas se relegan á las tres últimas, que corresponden, poco más ó menos, á lo que se llama en nuestros colegios el segundo y la retórica.

Lo que es necesario reprochar aquí á Diderot no es sólo la reducción inconsiderada de las letras: es también la mala distribución de los estudios científicos al colocar las matemáticas antes de la física. Por mucho que nos diga que « es más fácil aprender geometría que aprender á leer », no nos convence. Es un error grave llamar desde luego la atención infantil con las abstracciones numéricas, dejando desocupados los sentidos, cuanto diferir tanto el estudio de la historia natural, y el de la física experimental, ciencias hechas verdaderamente para los niños, puesto que, según la expresión del propio Diderot, « son un ejercicio continuo de los ojos, del olfato, del gusto y de la memoria. »

No basta, para excusar el error de Diderot, hacer constar

que su discípulo no entra á la *Facultad de artes*, hasta los doce años; pues hasta esa edad aprenderá nada más: lectura, escritura, ortografía. Además de que es permitido pensar que sus primeros años han sido mal empleados, es evidente que, á los doce años, no está el espíritu suficientemente maduro para sujetarle á las frías deducciones de las matemáticas.

Modos de ver incompletos sobre la importancia de las letras. — La actitud de Diderot frente por frente de las letras clásicas, es para sorprender. 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 Horacio, 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..... »

(1) *Marmontel*, Memorias de un padre que servirán para la instrucción de sus hijos. T. I, pág. 49.

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 instruidos, 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 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 conclusión 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 fecundas. 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, tal 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* (4).

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, preco-

(4) 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.

nizando 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 suce-

(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.

sivamente 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 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

(1) Extracto de los Fragmentos póstumos de Kant

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. »

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 tercetos 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. Á 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. Prohibe 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 preocupa 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 cas-

tigos 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*.

LECCIÓN XV

ORÍGENES DE LA ENSEÑANZA LAICA Y NACIONAL
LA CHALOTAIS Y ROLLAND

Jesuitas y parlamentarios. — Expulsión de los jesuitas (1764). — Quejas generales contra la educación de los jesuitas. — Esfuerzos intentados para reemplazarlos. — La Chalotais (1701-1785). — Su *Ensayo de educación nacional* (1763). — Secularización de la educación. — Objeto práctico de la instrucción. — Espíritu nuevo de la educación. — Instrucción sensible y natural. — Estudios de la primera edad. — Crítica de la educación negativa. — La historia vengada de los desdenes de Rousseau. — La geografía. — La historia natural. — Recreaciones físicas. — Recreaciones matemáticas. — Estudios de la segunda edad. — Las lenguas vivas. — Otros estudios. — La cuestión de los libros. — Preocupaciones aristocráticas. — Rolland (1734-1794). — La instrucción al alcance de todos. — Escuelas normales. — Espíritu de centralización. — Turgot (1727-1781).

Jesuitas y parlamentarios. — Ninguno de los pedagogos del siglo diez y ocho de quienes hemos hablado hasta ahora, fué llamado á ejercer acción inmediata y directa en los destinos de la educación pública; ninguno tuvo poder para aplicar en los colegios las doctrinas que le eran tan queridas; de modo que no hemos estudiado todavía sino la teoría y no la realidad de la educación en el siglo diez y ocho.

Al contrario, los miembros de los parlamentos franceses que, después de haber solicitado y obtenido del rey la expulsión de los jesuitas, hicieron, desde 1762 hasta la víspera

de la Revolución, esfuerzos memorables para reemplazar á los maestros que habian expulsado, para corregir los defectos de la antigua educación, para dar cuerpo á la idea acariciada por la mayoría de los grandes espíritus de la época, de una educación nacional apropiada á las necesidades de la sociedad civil, los miembros de los parlamentos fueron los organizadores prácticos de la instrucción; prepararon la fundación de la universidad francesa del siglo diez y nueve; volvieron á emprender, no sin brillo, la lucha, tan pronto interrumpida, que los jansenistas habian sostenido contra los jesuitas.

Expulsión de los jesuitas (1764). — Complexas fueron las causas de la expulsión de los jesuitas, pero antes que nada fueron políticas. Atacando á la compañía de Jesús, los parlamentos querían sobre todo defender los intereses del Estado, comprometidos por una sociedad poderosa que tendía á dominar á todas las naciones cristianas. Pero algo contribuyeron las razones pedagógicas para la condena pronunciada contra los jesuitas por todos los parlamentos de Francia. En todas partes, en los informes levantados por los oficiales municipales ó reales de todas las ciudades donde los jesuitas poseían colegios, se quejaban de los métodos y de las prácticas escolares de la compañía: y se pedían reformas que eran incapaces de realizar.

Y no sólo en Francia se indicaban con viveza los defectos de la pedagogía de los jesuitas. En el edicto de 1759, por el que expulsaba el rey de Portugal á los jesuitas de su reino, se decía: « El estudio de humanidades ha decaído en el reino y los jesuitas son evidentemente causa de la decadencia en que se hallan las lenguas griega y latina. » Algunos años más tarde, en 1768, el rey de Portugal se felicitaba por haber desterrado « la moral corrompida, la superstición, el fanatismo y la ignorancia que la sociedad de Jesús habia introducido allí. »

Quejas generales contra la educación de los jesuitas. — En pleno siglo diez y ocho los jesuitas estaban todavía aferrados á su vieja rutina y aun sus defectos se habian agravado con el tiempo.

En Auxerre, se quejaban de que los colegiales no estudiaban en sus clases sino algunos autores latinos y que salían de allí sin que se hubiese puesto en sus manos un solo autor francés.

En Moulins, se pide que cuando menos se dedique una hora por semana á la historia de Francia, lo que prueba que la sociedad de Jesús, siempre esclava de su formalismo inmóvil, no concedía ni esa pequeña parte á la enseñanza de la historia.

En Orleáns, se insiste sobre la necesidad de hacer aprender á los niños la lengua francesa.

En Montbrison se deseaba que se diese á los alumnos algunos elementos de geografía, sobre todo de la de su país.

En Auxerre, se hace patente que en la enseñanza de la filosofía se pasa el tiempo « en copiar y en aprender cuadernos llenos de vanas distinciones y de frívolas cuestiones. »

En Montbrison, se expresa el deseo de « que las reglas del razonamiento se expliquen en francés y que se destierran los argumentos que sirven sólo para formar disputadores y no filósofos. »

Tendría mucho interés proseguir este estudio y recoger en los informes rendidos en 1762, verdaderos cuadernos de revolución escolar, todos los agravios de la opinión pública contra los jesuitas. En materia de religión se reprochaba á la compañía de Jesús sustituir á los textos sagrados libros de devoción compuestos por los Padres. En Poitiers se reclamaba el Antiguo y el Nuevo Testamento, cuyo estudio estaba totalmente olvidado. Al mismo tiempo se acusaba á los jesuitas de que mezclaban sin cesar las cuestiones religiosas á los estudios clásicos, y de catequizar en todos los asuntos : « Los catedráticos de quinto y de sexto del colegio de Auxerre, dogmatizan en los temas que dictan á los niños. » En fin, la compañía de Jesús sostenía en las escuelas la enseñanza de la moral casuística; favorecían el fanatismo y la superstición; no suavizaban la severidad de su disciplina y provocaban violentas recriminaciones en algunos de sus

antiguos alumnos que conservaban el recuerdo picante de las correcciones sufridas en sus colegios (1).

Esfuerzos intentados para reemplazar á los jesuitas. — Así pues, lo que hicieron únicamente fué registrar el veredicto de la opinión pública levantado contra los jesuitas en todas partes. Pero á la vez que se asociaban con precipitación á la reprobación general, hacían esfuerzos para determinar las leyes de la nueva educación. « Destruir es poca cosa, decían, si no se piensa en edificar. El bien público, el honor de la nación piden que se establezca una educación civil que prepare á cada generación que nace, á llenar con éxito las diferentes profesiones del Estado. » No es justo decir con M. Breal : « Una vez libertada de los jesuitas, se instaló la Universidad en sus casas y continuó su enseñanza. » Se hicieron serias tentativas para reformar los programas y los métodos. La Chalotais, Guyton de Morveau, Rolland y otros más ensayaron en sus escritos y cuando lo pudieran, en sus actos, instituir un sistema de educación que, inspirándose en Rollin y en los jansenistas, pretendía mejorarlos.

La Chalotais (1701-1785). — Entre todos los parlamentarios que se distinguieron en la campaña emprendida hacia mediados del siglo diez y ocho contra la pedagogía de los jesuitas, el más célebre y el más digno es incontestablemente el procurador general del parlamento de Bretaña, René de la Chalotais. Hombre de corazón y de carácter, se hizo detener y encerrar en la ciudadela de Saint-Malo, por haber sostenido las franquicias de la provincia de Bretaña; y en su prisión, en 1765, redactó para su defensa una memoria elocuente y apasionada, de la que Voltaire decía : « ¡ Desgraciadas las almas sensibles que no sientan al leerla el estremecimiento de la fiebre ! »

Su ensayo de educación nacional. — El *Ensayo* de la Chalotais apareció en 1763, un año después del *Emilio* : después de las teorías ambiciosas del filósofo que, des-

(1) Véase el folleto publicado en 1764 bajo el título : *Memorias históricas sobre el orbilianismo y los correctores de los jesuitas.*

deñando la polémica y las luchas contemporáneas, escribió sólo para el porvenir y por el porvenir, era una obra modesta y de circunstancias el trabajo de un hombre práctico que se esforzaba por responder á las aspiraciones y á las necesidades de su tiempo. Traducido á varias lenguas, el *Ensayo de educación nacional* obtuvo los sufragios entusiastas de Diderot, de Voltaire, quien decía: « Es un libro terrible contra los jesuitas, tanto más cuanto que está escrito con moderación. » Grimm llevó su admiración hasta escribir: « Sería difícil presentar en ciento cincuenta páginas mayor número de miras prudentes, profundas, útiles y verdaderamente dignas de un magistrado, de un filósofo, de un hombre de Estado. »

Hoy, en el olvido, la pequeña obra de La Chalotais merece ser recordada; á pesar de algunas preocupaciones que la deslustran, está toda ella penetrada del espíritu de la Revolución.

Secularización de la educación. — Á decir verdad, lo que domina en toda la pedagogía del siglo diez y ocho es la idea de la secularización necesaria de la instrucción. Galicanos resueltos como La Chalotais ó Rolland, librepensadores intrépidos como Diderot ó Helvetius, todos creen y proclaman que la instrucción pública concierne á lo civil y que es « obra del gobierno », según la expresión de Voltaire; todos quieren sustituir con maestros laicos á los maestros religiosos y levantar escuelas civiles sobre las ruinas de las escuelas monacales.

« ¿ Á quien podrá persuadirse, decía Rolland en su informe de 1768, de que los padres de familia que poseen un sentimiento que no ha debido conocer jamás un sacerdote, sean menos capaces que éste para educar á los niños ? »

La Chalotais pide también maestros ciudadanos: rechaza á los preceptores que, por interés cuanto por principio, dan la supremacía en sus afecciones á la patria sobrenatural sobre la patria humana.

« No pretendo excluir á los eclesiásticos, decía, pero reclamo en cambio de la exclusión á los seculares. Pretendo reivindicar, para la nación, una educación que no dependa sino del Estado, pues que le pertenece esencialmente; porque toda nación tiene el derecho inalienable é imprescriptible de instruir á sus miembros, y porque, en fin, los niños del Estado deben ser educados por miembros del Estado. »

No porque La Chalotais sea religioso: pero quiere una religión nacional, que no subordine los intereses del país á un poder extranjero. Quiere, sobre todo, que la Iglesia, reservándose « la enseñanza de las verdades divinas », abandone en manos del Estado la enseñanza de la moral y la dirección de los estudios puramente humanos. Es de la misma opinión que su amigo Duclos, quien decía:

« Es un hecho que en la educación que se daba en Esparta, antes que á nada se atendía á formar Espartanos. Así es cómo se debería hacer en todos los Estados, inspirar los sentimientos del ciudadano, formar Franceses entre nosotros y para hacer Franceses, trabajar para formar los hombres (1). »

Objeto práctico de la instrucción. — Lo que reprocha La Chalotais principalmente á la educación de su tiempo, á la de la Universidad como á la de los jesuitas, es el no preparar á los niños para la vida real, para la vida civil. « Un extranjero que visitase nuestros colegios podría creer que en Francia no se piensa sino en poblar los seminarios, los claustros y las colonias latinas. » ¿ Cómo creer que el estudio de una lengua muerta y una disciplina monástica estén destinados á formar militares, magistrados, jefes de familia ?

« El mayor vicio de la educación y tal vez el más inevitable, en tanto que ésta se ha confiado á personas que han renunciado al mundo, es la falta absoluta de instrucción sobre las virtudes morales y políticas. Nuestra educación no se liga á nuestras costumbres, como

(1) Duclos, *Consideraciones sobre las costumbres de este siglo*, cap. II. *Sobre la educación y las preocupaciones.*

ja de los antiguos. Después de haber ensayado todas las fatigas y todas las molestias del colegio, la juventud se halla en la necesidad de aprender en qué consisten los deberes comunes á todos los hombres: no ha recibido principio alguno que le sirva para juzgar las acciones, los males, las opiniones, las costumbres; todo tiene que aprender en materias tan importantes. Se le inspira una devoción que no es otra cosa que una imitación de la religión prácticas que ocupan el lugar de la virtud y que no son sino su sombra.»

Instrucción sensible y natural. — Discipulo de la escuela sensualista, alumno de Locke y de Condillac, La Chalotais se inclina demasiado á desconocer en el desarrollo del individuo la parte de las energías naturales y de las disposiciones innatas. Pero, en revancha, la inspiración sensualista le conduce á excelentes reflexiones sobre la necesidad de comenzar por los objetos sensibles antes de llegar á los estudios intelectuales, de formar desde luego la educación de los sentidos.

« No quiero enseñar al niño sino los hechos de que dan testimonio los ojos, á los siete como á los treinta años.

« Los principios para instruir á los niños deben ser los mismos que aquellos por medio de los cuales les instruye la naturaleza. La naturaleza es el mejor de los maestros.

» Todo método que empiece con ideas abstractas no se hizo para los niños.

» Aunque los niños vean muchos objetos, aunque se les varíen y se les enseñen bajo varias faces y diferentes veces, no se llegará nunca á llenar su memoria y su imaginación con tantos hechos y con tantas ideas útiles cuantas son aquellas de que puede hacer uso en el curso de su vida. »

Tales son los principios sobre los que organiza La Chalotais su plan de estudios.

Espíritu nuevo de la educación. — De lo que se trata es, pues, de reemplazar esa educación monacal, ultramontana, La Chalotais emplea esta palabra, y á la vez esa educación limitada, esa disciplina repugnante y austera « que parece haber sido hecha únicamente para rebajar los

ánimos », esa enseñanza estéril y seca « cuyo efecto más común es hacer odiar el estudio de la vida », esos estudios escolásticos, con los que « contraen los jóvenes el hábito de disputar y de embrollar », esas reglas ascéticas « que hacen á un lado el cuidado de la salud ». Se trata de iniciar á los niños en nuestros más ordinarios y comunes asuntos, en lo que forma el sostenimiento de la vida, el fundamento de la sociedad civil.

« La mayoría de los jóvenes no conocen ni el mundo que habitan, ni la tierra que les nutre, ni los hombres que se ocupan en sus necesidades, ni los animales que les sirven, ni los obreros y artesanos que emplean: ni aun tienen principio alguno para conocerlos. No se aprovecha su curiosidad natural para aumentarla. No saben admirar las maravillas de la naturaleza, ni los prodigios de las artes..... »

Esto equivalía á decir que en lo de adelante debían conocer todo lo que se les había dejado ignorar hasta allí.

Estudio de la primera edad. — Según La Chalotais, la educación debe dividirse en dos periodos: el primero, de los cinco á los diez años; el segundo, de los diez á los diez y siete.

En el primer periodo se trata de niños que no tienen experiencia alguna porque nada han visto; que no poseen la atención porque son incapaces de un esfuerzo sostenido; que no tienen juicio porque aún no tienen ideas generales; pero que, en cambio, poseen sentidos, memoria y algo de la potencia de reflexión. Es pues necesario escoger cuidadosamente los objetos de estudio que se propongan á esas inteligencias nacientes. Y La Chalotais se pronuncia en favor de la historia, la geografía, la historia natural, las recreaciones físicas y matemáticas.

« Tales son, en resumen, dice, las operaciones propuestas para la primera edad: aprender á leer, á escribir y á dibujar; la música, el baile que deben formar parte de la educación de las personas colocadas sobre el vulgo; historia de las vidas de hombres ilustres de todos los países, de todos los siglos y de todas las profesiones; la geogra-

fía; recreaciones físicas y matemáticas; las fábulas de La Fontaine que, por más que se diga, no deben quitarse de manos de los niños, sino hacérselas aprender de memoria. Además, paseos, carreras, juegos, ejercicios: y no propongo los estudios sino como entretenimiento. »

Crítica de la educación negativa. — La Chalotais tiene frecuentemente razón contra Rousseau. Por ejemplo, refutó con energía la utopía de una educación negativa en la que se deja obrar á la naturaleza y que considera como no sucedido el trabajo de los siglos. El buen sentido es el que habla en reflexiones como estas:

« Si al hombre no se le enseña el bien, se preocupará necesariamente con el mal. El espíritu y el corazón no pueden permanecer vacíos. » — « So pretexto de procurar á los niños una experiencia que les sea propia, se les priva del auxilio de la experiencia de otros. »

La historia vengada de los desdenes de Rousseau. — Se refutan con vivacidad los sofismas de Rousseau contra la historia. La historia está al alcance de la primera edad. El niño que entienda á Pulgarito y á Barba Azul, puede entender la historia de Rómulo y de Clovis. Pero, además, La Chalotais, antes que á otra alguna se atiene á la historia de los tiempos más recientes y en esto sobrepuja á su maestro Rollin:

« Desearía yo que se compusieran para uso de los niños historias de todas las naciones, de todos los siglos y sobre todo de estos últimos siglos; que estas últimas fueran más detalladas; que aun se las hiciese leer antes de las de los siglos más remotos; que se escribiesen vidas de hombres ilustres en todos los géneros, de todas condiciones y de todas profesiones, de héroes, de sabios, de mujeres y de niños célebres. »

La geografía. — La Chalotais no separa el estudio de la geografía del de la historia y pide que, sin entrar en detalles áridos y enfadosos, se haga viajar al niño agradablemente por los diferentes países; que se insista « sobre lo

más curioso y singular de cada país, sobre los hechos más salientes, la patria de los grandes hombres, las batallas célebres, todo lo que hubiere más notable, ya en las costumbres, ya en los productos naturales, ora en las artes y en el comercio ».

La historia natural. — Otro estudio especialmente propio para los niños, dice con razón La Chalotais, es el de la historia natural:

« Lo principal es enseñar desde luego los diferentes objetos tales cuales se presentan á la vista: la figura y una descripción precisa y exacta es bastante. »

Es preciso evitar la aglomeración de detalles y dedicarse á los objetos que tienen mayor número de relaciones con nosotros, que son más necesarios ó más útiles.

« Se dará preferencia á los animales domésticos sobre los silvestres, á los del país sobre los extranjeros. En materia de plantas se preferirá las que sirven para los alimentos y para los remedios. »

En cuanto sea posible, se enseñará el propio objeto para que la imagen sea más neta y más viva y la impresión más duradera.

Recreaciones físicas. — Por esto, según lo explica La Chalotais, entiende las observaciones, las experiencias, los hechos naturales más sencillos. Es necesario que los niños, desde muy temprano, se familiaricen con los termómetros, con los barómetros, con el microscopio, etc.

Recreaciones matemáticas. — Todo lo dicho es excelente y La Chalotais entra resueltamente en la vía de los métodos modernos. Lo que se presta más á discusión es la idea de colocar la geometría y las matemáticas en el programa de estudios infantiles, bajo el erróneo pretexto de que « la geometría no ofrece nada que no sea sensible y palpable ». Estamos de acuerdo, sin embargo, en que es más fácil concebir « las ideas claras de los cuerpos, de la línea, de los ángulos, que hieren la vista, que las ideas abstractas del

verbo, de las declinaciones y de las conjugaciones, de un acusativo, de un ablativo, de un subjuntivo, de un infinitivo, aunque se concreten ».

Estudios de la segunda edad. — La Chalotais aplaza para la segunda edad, para los diez años, el estudio de las lenguas clásicas. La serie de estudios para este segundo período comprenderá: 1º *Literatura francesa y latina* ó humanidades; 2º continuación de la historia, de la geografía, de las matemáticas, de la historia natural; 3º crítica, lógica y metafísica; 4º arte de la invención; 5º moral.

Se queja La Chalotais de que sus contemporáneos desdeñan la literatura francesa, como si no tuviéramos modelos admirables en la lengua nacional. De cien estudiantes habrá cuando más cinco á quienes sea útil escribir en latín y no hay uno solo que tenga necesidad de hablar ó de escribir en griego y de hacer versos latinos: al contrario, todos deben conocer su lengua materna. Por tanto el autor sugiere la idea de consagrar la clase de la mañana al francés, la de la tarde al latín, de modo que los niños que no tengan necesidad de las lenguas antiguas sigan nada más el curso de francés.

Las lenguas vivas. — La Chalotais considera necesario el conocimiento de dos lenguas vivas: « el inglés para la ciencia y el alemán para la guerra ». En esa época la literatura alemana no había producido aún sus obras maestras y se comprende que la utilidad del alemán se considerase bajo el punto de vista de los intereses militares. De todos modos debemos congratularnos de que haya apreciado como lo hizo las lenguas vivas: « Se está en el error de tratarlas casi como se hace con los contemporáneos, con una especie de indiferencia. Sin las lenguas griega y latina no hay verdadera y sólida erudición: pero sin las otras ésta no es completa. »

Otros estudios. — Muchas observaciones juiciosas ó justas tendríamos aún que recoger en el *Ensayo de educación nacional*, sobre la enseñanza de las lenguas antiguas, en la que La Chalotais incurrió en el error de reducirla á un muy corto número de años; sobre la necesidad de presentar á

los discípulos como asuntos de composición, no ampliaciones pueriles, disertaciones sin fundamento de hechos y materias que ignoran, sino de cosas que conocen, de hechos que les han pasado á ellos mismos, « sus ocupaciones, sus diversiones, sus penas »; sobre la lógica ó crítica, cuyo estudio no debía diferirse hasta el fin de las clases, como aún se hace en nuestros días; sobre la filosofía, que es, dice, « el carácter del siglo diez y ocho, como la erudición fué el del siglo diez y seis y los talentos el del siglo diez y siete. » La Chalotais reserva un puesto de honor á la moral, « que es de todas las ciencias la más importante y que al igual de cualquiera otra es susceptible de demostración. »

La cuestión de libros. — Al trazar su programa de estudios, tan nuevo en muchas de sus partes, La Chalotais se daba cuenta de las dificultades que se encontrarían al asegurarlo y por decirlo así, al improvisar su ejecución, cuando para hacerlo no existían ni maestros capaces ni libros bien hechos. Sobre todo, decía á los maestros, será muy difícil formarlos. Pero, en espera de su reclutamiento, La Chalotais se apoya mucho en los libros elementales, que podrían, pensaba, ser compuestos en dos años, si el rey accediese á favorecer su publicación y si las Academias abrieran un concurso:

« Serían estos libros la mejor instrucción que pudieran dar los maestros y sustituirían á cualquier otro método. No se puede prescindir de los libros nuevos, cualquiera que sea el partido que se tome. Estando bien hechos suplirían á los maestros formados; no se trataría entonces de disputar sobre la calidad de éstos, si debían ser sacerdotes, casados ó célibes. Todos serían buenos, con tal de que tuvieran religión, costumbres y que supiesen leer bien; se formarían rápidamente á sí propios al formar á los niños. »

En estas frases hay mucha exageración: el libro no podría suplir al maestro. Pero el lenguaje de La Chalotais es un lenguaje de circunstancias. Si hablaba así, era porque, en su impaciencia de llegar, quería hacer el ensayo de poner remedio al desapego de los pedagogos de su tiempo y suplir

la falta de buenos profesores con expedientes provisorios y por los medios que encontraba á su alcance.

Preocupaciones aristocráticas. — Lo que quisiéramos borrar del libro de La Chalotais es su opinión sobre la enseñanza primaria. Cegado por no se sabe qué desconfianza del pueblo y dominado por preocupaciones aristocráticas, se queja de la extensión de la instrucción. Pide que los conocimientos de los pobres no se extiendan más allá de sus ocupaciones. Critica amargamente la fiebre del saber que comenzaba á encenderse en las clases inferiores de la Nación :

« El pueblo mismo puede estudiar : labradores, artesanos envían á sus hijos á los colegios de las aldeas... Estos niños, cuando han hecho estudios sumarios que no les sirven sino para desdeñar la profesión de sus padres, se arrojan al claustro, al estado eclesiástico ; toman oficios en la curia y con frecuencia llegan á ser sujetos dañosos para la sociedad. Los hermanos de la Doctrina cristiana (*sic*), á quienes se llama *ignorantillos*, han acabado por echar á perder todo ; enseñan á leer y á escribir á gentes que no debían haber aprendido sino á dibujar y á manejar el cepillo y la lima, lo que ya no quieren hacer. Son los rivales ó los sucesores de los jesuitas. »

Era precisa una gran fuerza de preocupación para pensar que los hermanos de las Escuelas cristianas instruirían demasiado al pueblo.

Sin embargo y en descargo de La Chalotais, debemos decir que á la instrucción en sí misma la ataca tal vez menos que á la mala manera de darla. Lo que él censura es la instrucción mal entendida, aquella que forma nulidades. En otros lugares de su libro se ve que estaría dispuesto á derramar la nueva educación entre las filas del pueblo :

« Al Estado, á la mayor parte de la Nación es á la que se debe tener más presente para la educación ; pues deben ser más considerados veinte millones de hombres que uno solo, y los *paisanos*, que en Francia no son aún un orden como lo son en Suecia, no deben ser echados en olvido para fundar una institución, (es decir, un sistema de educación), que tenga por objeto á la vez que el cultivo de las

letras el que la tierra sea labrada ; que todas las artes y las ciencias útiles se perfeccionen ; que la justicia se haga y se enseñe la religión ; que haya generales, magistrados, eclesiásticos instruidos y capaces, artistas y artesanos hábiles, y todo en proporciones convenientes. Toca al gobierno hacer feliz en su estado á cada ciudadano para que no se vea forzado á salir de él ».

Citemos aún una frase que es casi la fórmula predilecta de los amigos de la instrucción :

« No haya temor de establecerla, en general, pues en la situación de la Europa, el pueblo que sea más ilustrado tendrá siempre ventajas sobre aquellos que lo sean menos. »

Juicio general. — Á pesar de los defectos que la deslucen, la obra de La Chalotais es uno de los ensayos más notables de la antigua pedagogía francesa. « La Chalotais, dice M. Gréard, pertenece á la escuela de Rousseau ; pero en más de un punto se separa de la vía trazada por el maestro. Se libra de las seducciones de la paradoja. Relativamente, tiene espíritu mesurado. Es un clásico sin preocupaciones, un innovador sin temeridad. »

Sobre todo, su libro es un libro de combate, escrito con igual ardor que el empleado en trabar una acción, y desbordando de generosidad. Son hermosas frases como esta :

Que aprenda el joven de cuál pan comen los labradores, los jornaleros, los artesanos. Después verá cómo se les quita ese pan que ganan con tanto trabajo y cómo una porción de los hombres vive á expensas de la otra. »

Se respira en esas líneas un profundo sentimiento de piedad para los desheredados de aquí abajo, se oye ya la precursora señal de las reivindicaciones sociales de la Revolución francesa.

Rolland (1734-1794.) — Después de criticar los antiguos métodos, La Chalotais propuso otros nuevos : Rolland ensayó ponerlos en práctica. La Chalotais es polemista y teórico ; Rolland es administrador. Presidente del Parlamento de París, en 1768 presentó á sus colegas un *Informe*

que es un verdadero plan de educación (1). Pero sobre todo colaboró personalmente en la administración del colegio Luis el Grande. Adversario ardiente y apasionado de los jesuitas, hizo cuanto fué posible para colocar la instrucción pública en estado de no necesitarles. « Espiritu poderoso y sabio, dotado de razón, paciente y fuerte, que durante veinte años, en el mismo destierro y después de la disolución de su compañía, no abandonó un momento la obra emprendida y la llevó acabada casi, hasta los confines de la Revolución; corazón donde no cabía el sentimiento de ambición, que designado por el voto unánime, por el consejo del rey, director de la instrucción pública, se encerró con obstinación en la paz de su estudioso retiro. » De ese modo le juzgaba un universitario del siglo diez y nueve, Dubois, director de la Escuela normal.

Rolland, sin duda, no es un pedagogo original. « En el *Tratado sobre los estudios* de Rollin, todo maestro, dice, encontrará las verdaderas reglas de la educación. » Además se inspiró en las ideas de La Chalotais y también en las *Memorias* que la Universidad de París redactó en 1763 y 1765 á petición del Parlamento: de modo que el interés de su obra reside mejor que en sus apreciaciones personales, en las indicaciones que da sobre la situación de la Universidad y sobre su tendencia á reformarse por sí misma.

La instrucción al alcance de todos. — En un punto al menos Rolland es superior á La Chalotais: se declara enérgicamente en favor de la necesidad de la instrucción primaria, y de los progresos y la difusión de los conocimientos humanos:

« La educación debe esparcirse de manera que no haya una sola clase de ciudadanos que deje de estar al alcance de sus beneficios. Es utilísimo que cada ciudadano reciba la educación que le sea más propia (2). »

(1) Véase la *Recopilación* de las Obras del Señor Presidente Rolland, impresa en 1783 por orden de la Administración del colegio Luis el Grande.

(2) *Recopilación* etc., pág. 23.

Es verdad que Rolland se une al deseo de la Universidad que pedía la reducción del número de colegios. Pero se trataba sólo de colegios para estudios superiores y Rolland pensaba menos en restringir la instrucción que en proporcionarla y en apropiarla á las necesidades de las diversas clases de la sociedad.

« Todos deben poder disfrutar de la educación que les sea más apropiada... Ahora bien, agrega Rolland, no todos los terrenos son susceptibles de los mismos cuidados ni del mismo producto; no todos los espíritus piden igual grado de cultura; no todos los hombres tienen las mismas necesidades ni los mismos talentos, y en proporción á estos talentos y á estas necesidades es como debe arreglarse la educación pública. »

Rolland participaba de las preocupaciones de La Chalotais « contra el nuevo orden fundado por el señor La Salle »:

« La ciencia de leer y de escribir, que es la llave de las otras ciencias, debe ser esparcida universalmente. Sin su auxilio, las enseñanzas de los pastores son inútiles, la memoria es muy rara ocasión bastante fiel; y la lectura es la que puede sólo grabar de modo duradero lo que importa no olvidar nunca. »

Todo el mundo podría hoy estar de acuerdo, bajo la presión de preocupaciones que sin cesar renacen, en que « el labrador que ha recibido algo de instrucción es más atento y más hábil. »

Escuela normal. — No insistiremos sobre los métodos y los programas que proponía Rolland. Salvo recomendaciones calurosas sobre el estudio de la historia nacional y de la lengua francesa, no encontramos en ellos nada verdaderamente nuevo. Lo que, en cambio, merece señalarse, son las importantes innovaciones que quería introducir en la organización general de la instrucción pública.

Desde luego la idea de una escuela normal superior, de un seminario de profesores. Ya la Universidad había manifestado el deseo de que se fundase esta « casa de institu-

ción ». Para convencerse de la semejanza de este seminario pedagógico, *soñado desde 1763, con la Escuela normal actual*, basta hacer notar los siguientes detalles. La casa debía ser dirigida por profesores sacados de las diferentes facultades, según los diferentes objetos de la enseñanza. Los jóvenes que se recibieran en el concurso deberían ser separados en tres clases, correspondientes á los tres órdenes de agregación. En el interior de la casa debían seguirse las conferencias, sufrir las pruebas de la agregación después de determinado tiempo y después debían ser colocados en los colegios. ¿No es cierto que á este programa apenas se puede agregar algo? Pedia también Rolland que la pedagogía figurase entre los estudios de estos futuros profesores y que se les diesen lecciones especiales y continuadas en este arte tan necesario para los maestros de la juventud.

No se detiene allí Rolland. Instituye inspectores, *visitadores*, que anualmente deben examinar en todos los colegios. Por último somete todos los establecimientos escolares á una autoridad única, á un consejo de gobierno que designa con un nombre demasiado caprichoso, la *oficina de correspondencia*.

Espíritu de centralización. — Cualquiera que sea la opinión que deba formarse sobre la centralización absoluta, que ha llegado á ser en nuestro siglo la ley de la instrucción pública y que ha hecho desaparecer las libertades provinciales, está fuera de duda que los parlamentarios del siglo diez y ocho fueron los primeros en imaginarla y en alabarla, ya que no en realizarla. París, en el proyecto de Rolland, se convierte en la capital de la enseñanza pública; las universidades diseminadas en las provincias se ligan unas con otras y dependen de la de París:

¿No es de desearse, dice Rolland, que el buen gusto, que todo concurre á formar en la capital, se extienda hasta los confines del reino; que todos los franceses participen de los tesoros de ciencia que en ella se acumulan día por día; que jóvenes que tienen una misma patria, que están destinados á servir al mismo príncipe y á desempeñar iguales empleos, reciban las mismas lecciones y estén imbuidos

en las mismas máximas; que una parte de la Francia no esté nublada por la ignorancia cuando las letras resplandecen en la otra *la luz más pura*; en una palabra, que llegue un tiempo en que no pueda ya distinguirse un joven educado en provincia de otro formado en la capital? » Y agrega que « el único medio de alcanzar un fin tan deseable, es hacer de París el centro de la enseñanza pública. »

Aparte de que la instrucción ganaría con ello, Rolland vé esta otra ventaja, que, por la uniformidad de la enseñanza, se llegará á la uniformidad en las costumbres y en las leyes. Gracias á una educación común, « los jóvenes de todas las provincias se despojarán de las preocupaciones de su nacimiento; se formarán las mismas ideas de virtud y de justicia; pedirán por sí propios leyes uniformes que hubieran ofendido á sus padres ». Con ello se desarrollará un espíritu, un carácter y aun un derecho nacional, « único medio de hacer renacer el amor á la patria ». ¿No es cierto que los grandes magistrados de fines del siglo diez y ocho merecen ser contados, también ellos, entre los fundadores de la unidad francesa?

Turgot (1727-1781). — En sus *Memorias* al rey (1775), Turgot exponía ideas análogas y pedía también la formación de un consejo de instrucción pública. Reclamaba con elocuencia el establecimiento de una enseñanza cívica y nacional que se daría hasta en el campo:

« Vuestro reino, Sire, es de este mundo. Sin oponer obstáculo alguno á la instrucción cuyos fines se levantan más alto y que tienen ya sus reglas y sus ministros, creo no poder proponeros cosa mejor y más ventajosa para vuestro pueblo que el que hagáis impartir á vuestros súbditos la instrucción que les manifieste las obligaciones que tienen para la sociedad y para vuestro poder que les protege; los deberes que les imponen estas obligaciones y el interés que tienen en llenar estos deberes por el bien público y por el suyo propio. Esta instrucción moral y social exige libros hechos expresamente, en colaboración, con mucho cuidado, y un maestro de escuela en cada parroquia, que enseñe á los niños, con el arte de leer, de escribir, de contar y de medir, los principios de mecánica.

» El estudio de los deberes de los ciudadanos debe ser el fundamento de todos los otros estudios.

» Hay métodos y establecimientos para formar geómetras, físicos, pintores. No los hay para formar ciudadanos. »

En resumen, La Chalotais, Rolland, Turgot y algunos otros entre sus contemporáneos fueron verdaderos precursores de la Revolución francesa en materia pedagógica. En 1762 comenzó la revolución escolar, al menos en lo concerniente a la enseñanza secundaria. Los parlamentos de esa época concibieron el sistema de la Universidad del siglo diez y nueve y prepararon la obra de Napoleón I. Pero dejaron para los hombres de la Revolución, el honor de ser los iniciadores de la instrucción primaria.

LECCIÓN XVI

LA REVOLUCIÓN FRANCESA. — MIRABEAU, TALLEYRAND, CONDORCET

Opiniones contradictorias sobre la obra de la Revolución francesa. — Carácter general de esa obra. — Estado de la instrucción primaria. — Lo que se enseñaba en las escuelas. — Disciplina. — Situación de los maestros de escuela. — Reclutamiento de los preceptores. — Lo que era la escuela en sí misma. — Obra propia de la Revolución. — Los folletos de 1779. — Mirabeau (1749-1794) y su *Trabajo sobre la instrucción pública*. — Peligros de la ignorancia. — Libertad de la enseñanza. — La Asamblea constituyente y el *Informe* de Talleyrand. — Talleyrand (1758-1838). — Principios políticos de la instrucción universal. — Cuatro grados de instrucción. — Catecismo político. — Moral independiente. — La Asamblea legislativa y el *Informe* de Condorcet. — Condorcet (1743-1794). — Consideraciones generales sobre la educación. — La instrucción y la moralidad. — La instrucción y el progreso. — Liberalismo de Condorcet. — Cinco grados de instrucción. — Objeto y programa de la enseñanza primaria. — Idea de los cursos para adultos. — Educación de las mujeres. — Preocupaciones. — Juicio final.

Opiniones contradictorias sobre la obra de la Revolución. — Un historiógrafo de la educación en Francia, M. Thery, abre con estas desdeñosas palabras su capítulo sobre la Revolución: « No se estudia el vacío, no se analiza la nada (1). » Otro más reciente historiador de la

(1) Thery, *Historia de la educación en Francia*, 1861. Tomo II, p. 188.

instrucción pública durante la Revolución, M. Albert Duruy, al llegar al trabajo de Condorcet, con seguridad, la más importante obra sobre la pedagogía revolucionaria, no vacila en emitir este juicio sumario y absoluto: « Ya no estamos aquí en lo real y en lo posible; bogamos en plena quimera, nos suspendemos en el espacio á alturas donde únicamente puede llegar la ideología (1). »

¡ Cuán pronto está dicho ! Ateniéndose á estos juicios festinados, quien quisiera apreciar los esfuerzos de la Revolución en materia de instrucción pública, tendría que elegir entre la nada y la quimera. Dicen unos: los hombres de la Revolución no han hecho nada; y otros exclaman: son soñadores, ideólogos.

Tales opiniones no resisten el examen. Para todo observador imparcial es una verdad que la Revolución abrió una era pedagógica nueva y la prueba debe buscarse en los mismos textos que condenan con tanta premura los que nos contradicen y de los cuales desconocen erróneamente el espíritu práctico.

Carácter general de esta obra. — Los hombres de la Revolución no fueron en su mayoría, y en el sentido estricto de la palabra, pedagogos. La ciencia de la educación no les es deudora de métodos nuevos: no completaron la obra de Locke, de Rousseau y de La Chalotais. Pero fueron los primeros en intentar esfuerzos para organizar, legislativamente, un vasto sistema de instrucción pública. Es justo colocarles en primer lugar entre los hombres á quienes se podría llamar: « los políticos de la educación ». Sin duda les faltó tiempo para aplicar sus ideas: pero tienen al menos, el mérito de haberlas concebido, de haberlas expuesto en actas legislativas. Los principios que proclamamos hoy los formularon ellos. Las soluciones que ensayamos poner en práctica después de un siglo de espera, ellos las decretaron. El lector que quiera seguir la larga serie de informes y de decretos que compone la obra pedagógica

(1) Albert Duruy, *La Instrucción pública y la Revolución*, p. 80.

de la Revolución, habrá asistido al génesis de la enseñanza popular en Francia.

Estado de la instrucción primaria. — Para bien apreciar el mérito de los hombres de la Revolución, se necesita considerar desde luego el lamentable estado en que encontraron la instrucción primaria. ¡ Qué contraste entre lo que soñaron hacer y la situación real de 1789 ! Bien sé que se han trazado cuadros fantásticos del antiguo régimen. « Se ha contado en grande escala el número de colegios; pero no se ha dicho, cuántos no tenían profesores y cuántos carecían de colegiales. Lo mismo ha pasado con las escuelas: se las encuentra por todas partes; falta saber lo que allí se enseñaba y si se enseñaba alguna cosa (1). »

Los escritores de partido que se obstinan en negar la obra de la Revolución francesa en materia de educación, en general ponen á contribución, para que sirvan á su pasión política, los viejos archivos comunales. Citan estadísticas imaginarias que establecen, por ejemplo, que en la diócesis de Rouen, en 1718, había 885 escuelas de párvulos, y 306 escuelas de niñas en un territorio de 1159 parroquias.

Por lo pronto sería preciso comprobar esas estadísticas, cuya exactitud no está demostrada y cuyas cifras se obtienen porque se cuenta una escuela en todas aquellas partes donde el cura de la parroquia daba, á tres ó cuatro niños, lecciones de lectura y de catecismo.

Pero hay otras respuestas para los detractores de la Revolución, para los que se ingenian en demostrar que la instrucción era floreciente en el antiguo régimen y que la Revolución destruyó más que fundó. Á la pretendida floración de escuelas de que se nos habla, es necesario oponer los resultados, las estadísticas auténticas del número de los que no sabían escribir ni leer. En 1790, de cada 100 hombres había 33 y de cada 100 mujeres 73, que no supieron escribir sus nombres en sus contratos de matrimonio.

Además es preciso preguntarse qué se enseñaba en esas pretendidas escuelas, cuántos niños las frecuentaban y

(1) J. Simon. Dios, patria y libertad, p. 11.

cuál era la situación moral y material de los maestros que las dirigían.

Lo que se enseñaba en las escuelas. — La enseñanza se reducía al catecismo, á la lectura y á la escritura. En este punto no cabe discusión: el programa oficial de los hermanos de las Escuelas cristianas no se extendía á más. Se ha citado con énfasis la ordenanza de Luis XIV de fecha 1698:

« Queremos, se dice en ella, que se establezcan tantos cuantos maestros y maestras se pueda, en las parroquias donde no los hay, para instruir á todos los niños y especialmente á aquellos cuyos padres y madres han profesado la religión que se pretende reformada, en el catecismo y en las oraciones que son necesarias para llevarlos á oír misa todos los días de trabajo y para enseñar á leer y escribir á los que de ello pudieran tener necesidad..... »

Pero ¿aun este propio texto no es favorable á los que sostienen que la monarquía y la Iglesia no han favorecido nunca la enseñanza primaria sino en la proporción exigida por las necesidades de la lucha contra la herejía, y que la instrucción primaria bajo el antiguo régimen no era sino un instrumento de dominación religiosa?

Con demasiada frecuencia la escuela no era sino un lugar para tener los niños y no para enseñarles. En ella no siempre se enseñaba á escribir. Una maestra de escuela del Haute-Marne se abstenía de enseñar la escritura « por temor de que sus educandas empleasen su saber en escribir cartas amorosas. »

Disciplina. — Los castigos corporales estaban á la orden del día, más que nunca. El obispo de Montpellier, á fines del siglo diez y siete, prohibía, es cierto, los bastonazos, los puntapiés, los golpes sobre la cabeza; pero autorizaba la palmeta y el azote, con la condición de que no se desnudara por completo al paciente.

Situación de los maestros de escuela. — Lo más grave aún, es que los mismos maestros (hablo de los maestros laicos, que ciertamente no eran numerosos) vivían

en una situación miserable, sin independencia material, sin dignidad moral. No tenían *salario fijo*; gajes que variaban de 40 á 200 libras, pagados arbitrariamente por la fábrica ó por la comunidad, en retribución de una multitud de servicios los más variados y los menos nobles. Los maestros de escuela eran todo, menos maestros: sacristanes, chantres, bedeles, campaneros, relojeros y aun sepultureros. « La asistencia á los matrimonios y á los entierros se les pagaba á razón de 15 sueldos y la comida por los primeros y de 20 sueldos por los entierros. » Y M. Albert Duruy saca por consecuencia que con esto tenían los maestros de escuela *serias ventajas* (1). Ventajas que compraban muy caro y que repudiaban los mismos interesados. « Mientras más servicios prestamos á la comunidad, decían en sus quejas de 1789 los maestros de Borgoña, más se nos envilece ». (2) Los maestros de escuela no eran sino los domésticos del cura.

No sólo tenían que aceptar las funciones de Iglesia para vivir: se hacían también zapateros, sastres, taberneros, etc. El maestro de escuela de la comuna de Angles en los Altos Alpes, era « cirujano barbero ».

Por tanto no tenían seguridad en el salario y por lo mismo no se les tenía ninguna consideración moral. « Los maestros de escuela eran vistos en las comunas como extranjeros y no como ciudadanos; no tenían entrada en las asambleas de la comuna, cual si fueran vagabundos y holgazanes. »

Reclutamiento de los preceptores. — No existían en parte alguna escuelas normales para formar á los maestros. Las escuelas se confiaban al primer advenedizo. Los obispos concedían la *aprobación*, ó permiso para enseñar después de un examen de lo más sumario. Las funciones de la enseñanza eran un *ganapán* que se aceptaba para vivir, sin vocación, sin preparación seria. En Provenza, iban los preceptores á alquilarse en especies « de ferias de precep-

(1) Albert Duruy, *op. cit.*, p. 46.

(2) *Quejas* para ser presentadas á los estados generales por los maestros de escuela de las villas, arrabales y pueblos de Borgoña.

tores». En los Alpes eran numerosísimos, pero sólo en invierno. No se establecían en el llano y en los valles sino durante la estación rigurosa; regresaban á su casa para los trabajos del estío.

Por lo mismo la mayor parte de las escuelas no existían sino de nombre: « Las clases tenían cuatro ó cinco meses de vacaciones (1). » Durante la mitad del año los maestros de escuela estaban en libertad de ejercer, ó por mejor decir, de entregarse por completo á su oficio ordinario, que no siempre interrumpían las clases.

Lo que era la escuela en sí misma. — Las casas de la escuela, por lo común, no eran sino pobres cabañas, chozas de madera, patios estrechos, mal iluminados que servían á la vez de domicilio al maestro de escuela y á su familia y de salón de clase para los educandos; los bancos y las mesas eran rarísimos y los niños escribían de pie.

Tal era, en resumen, el estado de la instrucción primaria en los momentos en que se abrían los estados generales en 1789; escuelas poco numerosas y poco concurridas; maestros laicos rarísimos, formados no se sabe cómo, sin instrucción sólida y, según ellos mismos decían, « envilecidos » por su situación inferior; pocos ó ningunos libros elementales; la enseñanza gratuita poco practicada; en fin, una indiferencia general para la instrucción elemental, de la que sacaban mucho partido filósofos como Voltaire y Rousseau y parlamentarios como La Chalotais.

Obra propia de la Revolución. — Todo aquello que debía intentarse para colocar la instrucción al nivel de las necesidades de la nueva sociedad, no digo que la Revolución lo hiciera, pero sí que proyectó hacerlo. Sus planes son los que ha vuelto á tomar el siglo diez y nueve cada vez que un ministro liberal ha querido trabajar en bien de la instrucción; son también sus planes los que el poder público, por un esfuerzo vigoroso, ha ensayado realizar en el curso de estos últimos años.

(1) A. Duruy, *op. cit.* p. 40.

Los folletos de 1789. — Ya en los folletos de 1789 se manifestaba la opinión pública, con bastante energía, en favor de las reformas pedagógicas. « Los folletos de 1789, aun los del clero y de la nobleza, reclaman la reorganización basada en un plan de conjunto de la instrucción pública. Los folletos de la clerecía de Rodez y de Saumur piden « que se haga un plan de educación nacional para la juventud; » los de Lyon que se confíe la educación « á un cuerpo de enseñanza cuyos miembros no sean amovibles sino por causa de negligencia, de mala conducta ó de incapacidad; que ya no sea dirigida según principios arbitrarios y que todos los profesores públicos sean compelidos á someterse á un plan uniforme adoptado por los estados generales. » Los folletos de la nobleza de Lyon insisten para que se imprima á la educación de los dos sexos « un carácter nacional ». Los de París piden « que se perfeccione la educación pública y que se haga extensiva á todas las clases de ciudadanos. » Los de Blois « que se establezca un consejo compuesto de los literatos más esclarecidos de la capital y de las provincias y de ciudadanos de diversos órdenes, para formar un plan de educación nacional para uso de todas las clases de la sociedad y para redactar tratados elementales (1). »

Mirabeau (1749-1791). — Desde los primeros días de la Revolución abundan los trabajos y testifican el interés siempre creciente de la opinión pública en favor de la educación y sus asuntos. Los oratorianos, de quienes decía La Chalotais « que se habían desprendido de las preocupaciones de la escuela y del claustro, que eran ciudadanos, » presentan á la Asamblea nacional una serie de planes escolares. La Asamblea por su lado se pone á trabajar; Talleyrand prepara su hermoso informe y Mirabeau consigna sus propias reflexiones en cuatro discursos elocuentes.

Publicados después de su muerte debido al empeño de su amigo Cabanis, los discursos de Mirabeau tenían por títulos: *1.º Proyecto de decreto sobre la organización del cuerpo de*

(1) Véase *Diccionario de pedagogía*, art. *Francia*, de M. Nambaud.

enseñanza; 2º *Las Fiestas públicas y militares*; 3º *La Organización del liceo nacional*; 4º *La educación del presunto heredero de la corona*.

Peligros de la ignorancia. — ¡Con cuánta elocuencia el ilustre orador hacía ver las entajas y la necesidad de la instrucción!

« Los que quieren que la paisana no sepa ni leer ni escribir, sin duda han formado un patrimonio con su ignorancia, y sus motivos no son difíciles de estimar. Pero no saben que, cuando se ha hecho del hombre un animal bravío, se expone uno á verlo, cada instante, transformado en bestia feroz. Sin luces no hay moral. Pero ¿á quién pues importa difundirlas sino al rico? ¿No está la salvaguardia de sus satisfacciones en la moral del pueblo? Por la influencia de las leyes, por la de una buena administración, por los esfuerzos que nos debe inspirar á todos la esperanza de mejorar la suerte de nuestros semejantes, hombres públicos, hombres privados, esforzados por esparcir en todas partes los nobles frutos de la ciencia. Creed que disipando un solo error, propagando una sola idea sana, habréis hecho algo por la felicidad del género humano, y que, quienquiera que seáis, por allí nada más, no lo dudéis, será por donde podréis asegurar la vuestra. »

Pero, debido á no sé qué espíritu de timidez, Mirabeau no sacaba de sus principios las consecuencias que encierra. No admite que el Estado pueda imponer la obligación escolar:

« La sociedad, dice, no tiene el derecho de prescribirla como un deber... El poder público no tiene derecho para franquear, con relación á los miembros del cuerpo social, los límites de la vigilancia contra la injusticia y de la protección contra la violencia. »

« La sociedad, agrega, no puede exigir de cada quien sino los sacrificios necesarios para el sostenimiento de la libertad y de la seguridad de todos. »

Olvida Mirabeau que la obligación de enviar los niños á la escuela es precisamente uno de los sacrificios necesarios que el Estado tiene derecho de imponer á los padres de familia.

Hostil para la obligación, Mirabeau no es tampoco partidario de la gratuidad:

« La educación gratuita, decía, está pagada por todo el mundo; sus frutos no los recoge inmediatamente sino un pequeño número de individuos. »

Libertad de enseñanza. — Como muchos espíritus generosos, Mirabeau acariciaba el sueño de la más completa libertad de enseñanza:

« Vuestro único objeto, decía á los constituyentes, es volver al hombre el uso de todas sus facultades, hacerle gozar de todos sus derechos, hacer nacer la existencia pública de todas las existencias individuales desarrolladas libremente y la voluntad general de todas las voluntades privadas. »

Distribución de los estudios. — En el plan de Mirabeau, la enseñanza pública y nacional depende, no del poder ejecutivo, sino « de los magistrados que representan verdaderamente al pueblo, es decir que son electos y renovados por él », en otros términos, de los administradores de departamento ó de distrito. Los establecimientos de instrucción no deben formar un cuerpo único.

Digamos, por último, que Mirabeau á lado de las escuelas primarias establecía un colegio de literatura por departamento, y en París un liceo nacional único, centro de la enseñanza superior, « destinado á proporcionar á lo selecto de la juventud francesa el medio de terminar su educación. » Establecía una cátedra de *método*, que según decía, debe ser base de la enseñanza.

El trabajo de Mirabeau no es, en resumen, sino un bosquejo muy imperfecto y una especie de transición moderada entre el antiguo y el nuevo régimen. Aun no se encuentran las grandes ideas que apasionarán á los espíritus, y el *Informe* de Talleyrand es el que constituye el verdadero preámbulo de la obra pedagógica de la Revolución.

La Asamblea constituyente y Talleyrand. — La constitución del 4 de Septiembre de 1791 editaba la siguiente disposición:

« Se creará y organizará una instrucción pública, común para todos los ciudadanos, gratuita en todas las partes de enseñanza indispensables para todos los hombres. »

Para realizar el precepto de la Constitución, redactó Talleyrand su *Informe* y lo presentó á la Asamblea en las sesiones del 10 y del 11 de Septiembre. El proyecto completo contenía 208 artículos. Llegada al término de su laboriosa existencia, la Asamblea no tuvo tiempo de discutirlo y lamentándose « de no fundar las bases de la regeneración de la educación, » envió el examen del trabajo de Talleyrand á la Asamblea legislativa.

La Asamblea legislativa manifestó muy poco celo en recoger los trabajos de su antecesora. Se preparó otro informe, el de Condorcet, y el de Talleyrand por lo mismo no obtuvo nunca los honores de ser discutido en el parlamento.

Talleyrand (1758-1838) — El ex-obispo de Autun, convertido en el revolucionario de 1789, antes de ser chambelán de Napoleón I y ministro de Luis XVIII, no merece por su carácter la estimación de la historia: dió patente ejemplo de versatilidad política. Pero cuando menos por su inteligencia flexible y sin trabas, por la abundancia de sus ideas estuvo siempre á la altura de las varias tareas que emprendió y su *Informe* es obra notable.

Principios generales. — Como Montesquieu lo dijo « las leyes de la educación deben ser relativas á los principios del gobierno ». En esta verdad se inspiró Talleyrand para las largas consideraciones que sirven de preámbulo á su proyecto.

¿Qué debería hacerse ante una constitución que, limitando los poderes del rey, apelaba á la vida política del pueblo entero? Hubiera sido estéril esta constitución, no hubiera dejado de ser letra muerta, si una educación apropiada no la hubiera vivificado haciéndola pasar, por decirlo así, á la sangre de la nación. ¿En qué consistía el régimen de la nación? « Habéis separado, decía Talleyrand á los constituyentes, la voluntad general ó el poder de hacer las leyes del poder ejecutivo que habéis reservado para el rey.

Pero es preciso que esta voluntad general sea recta y para conseguirlo es necesario que sea esclarecida é instruida. Después de haber dado al pueblo el poder, debéis enseñarle la sabiduría. ¿Para qué serviría desatar, entregar á sí mismas fuerzas brutales é inconcientes? La instrucción es el contrapeso necesario de la libertad. La ley, que de hoy en adelante es obra del pueblo, no debe estar á merced de las opiniones tumultuosas de una multitud ignorante. »

La educación en sus relaciones con la libertad y la igualdad. — Talleyrand se detiene en su pensamiento, y considerando sucesivamente las dos ideas fundamentales de la Revolución, la idea de igualdad y la idea de libertad, demuestra, usando de un análisis extenso, que la instrucción es necesaria, por una parte para crear individuos libres y por la otra para acercar á los hombres minorando la desigualdad de los espíritus.

Reglas de la instrucción pública. — Á todos se les debe la instrucción: tanto en las aldeas como en las ciudades se necesitan escuelas. La instrucción debe ser dada por todos: no debe haber privilegio de enseñanza. Por último, la instrucción debe extenderse á todas las cosas: se enseñará todo lo que pueda ser enseñado:

« En una sociedad bien organizada, aunque nadie pueda llegar á saberlo todo, es sin embargo necesario que sea posible aprenderlo todo. »

Educación política. — En el fondo de todo sistema pedagógico hay siempre un pensamiento dominante y esencial. En la edad media — y la edad media se ha continuado en las escuelas de los jesuitas, — la idea de la salud, la preparación del alma para la vida futura es la dominante. En el siglo diez y siete, la concepción de una exactitud perfecta del espíritu unida á la rectitud de corazón, fué el ideal de los solitarios de Port-Royal. En 1792, la política llegó á ser la preocupación casi exclusiva de los educadores de la juventud. Todo lo demás, religión, agudeza de juicio, nobleza de corazón se relegó al segundo lugar. El hombre

no es sino un animal político, que vino al mundo para conocer, amar y servir á la constitución.

La *Declaración de los derechos del hombre* se convierte, en el sistema de Talleyrand, en catecismo de la niñez. Es preciso que el futuro ciudadano aprenda á conocer, amar y servir y por último á perfeccionar la constitución. No se puede dejar de pensar que el mismo Talleyrand demostró maravillosa aptitud para amar y para servir á la constitución: pero que desgraciadamente no fué esa aptitud siempre la misma!

La moral universal. — Una de las más hermosas páginas del trabajo de Talleyrand es seguramente aquella en que recomienda la enseñanza de la moral universal y reivindica la autonomía de las leyes naturales, distintas de toda religión positiva.

« Es preciso aprender á penetrarse de la moral, que es la primera necesidad de todas las constituciones... Es necesario que se la enseñe como una verdadera ciencia, cuyos principios se demostrarán para la razón de todos los hombres, para la de todas las edades: de ese modo será como se resistan todas las pruebas. Se ha lamentado durante mucho tiempo el ver á hombres de todas las naciones, de todas las religiones, hacerla depender exclusivamente de esa multitud de opiniones que la dividen. Han resultado de ello grandes males: pues entregándola á la incertidumbre y con frecuencia al absurdo, se la ha comprometido necesariamente; se la ha vuelto versátil y vacilante. Ya es tiempo de asentarla sobre sus propias bases; es tiempo de mostrar á los hombres, que si funestas divisiones los separan, tienen, al menos, en la moral un lugar de cita común donde deben refugiarse y reunirse. Es pues necesario, en cierto modo, desprenderla de todo lo que no sea ella, para ligarla después á lo que merece nuestro asentimiento y nuestro homenaje... Ese cambio es sencillo, nada lastima y sobre todo, es posible. ¿Cómo no comprender en efecto, que haciendo abstracción de todo sistema, de toda opinión y no considerando en los hombres sino sus relaciones con los otros hombres, puede enseñárseles lo que es bueno, lo que es justo, y hacerles amar, hacerles hallar la felicidad en las buenas acciones, y tormentos en las que no lo son? »

Cuatro grados para la instrucción. — En el

proyecto de Talleyrand, la organización de la instrucción debía « combinarse con la del reino » y calcarse en la división administrativa. El *Informe* establece cuatro grados para la instrucción. Había una escuela por *cantón* á lado de cada asamblea primaria. Venía en seguida la instrucción media, secundaria, destinada si no á todos al menos al mayor número y que se daría en la capital del *distrito*, ó de la circunscripción. En tercer lugar, escuelas especiales diseñadas sobre la superficie del reino, en las capitales principales de departamento y que prepararían á los jóvenes para las diversas profesiones. Por último, las inteligencias selectas encontrarían en París, en el *Instituto nacional* todo lo que constituye la enseñanza superior.

La gran novedad de este sistema consistía en la creación de las escuelas cantonales, abiertas para los aldeanos y para los obreros, para todos aquellos que hasta entonces, el abandono ó la idea preconcebida de los grandes ligaba á la carreta ó á la labranza.

Instrucción primaria gratuita. — Talleyrand lo mismo que Mirabeau, no quiere la obligación, pero de acuerdo con la constitución de 1791 pide que la enseñanza primaria sea gratuita. La sociedad es deudora de la instrucción primaria ó elemental; pero no lo es de la instrucción media ó secundaria y menos aún de la superior y especial. Gratuita en su primer grado y cuando se trata de esos conocimientos elementales que constituyen para todo hombre civilizado una necesidad moral verdadera, la enseñanza no debe serlo para los jóvenes que aspiran á tener una profesión liberal porque tienen tiempo bastante para procurársela y si lo tienen es porque tienen fortuna. Sin embargo, Talleyrand admite excepciones para el talento. Por medio de la creación de becas naturales se abrirían las puertas de todas las escuelas á las inteligencias distinguidas á quienes la humildad de su condición condenará á permanecer obscuras é ignoradas si la sociedad no las socorriese tendiéndoles la mano.

Programa de la instrucción primaria. — La instrucción primaria debía comprender: los principios de la

lengua nacional, las reglas elementales del cálculo, las de las medidas; los elementos de la religión, los principios de la moral, los principios de la constitución; en fin el desarrollo de las facultades físicas, intelectuales y morales.

De los medios de instrucción. — No insistiremos en los detalles de organización de las diversas partes de lo que Talleyrand llamaba su « inmensa máquina ». Haremos notar únicamente la última parte de su trabajo donde discute cierto número de cuestiones generales, bajo el título arbitrario y poco justificado de *medios de instrucción*. Los profesores, escogidos cuidadosamente, serán nombrados por el rey. Talleyrand no quiere que sean inamovibles, pero pide que su situación se rodee de todas las garantías posibles. Premios, recompensas de todas clases estimularán á los maestros de la juventud para redoblar su celo, para encontrar métodos nuevos. Talleyrand confía para apresurar los progresos de la instrucción en las representaciones dramáticas y con las fiestas nacionales. Digamos por último, que confía la dirección suprema de la instrucción pública á seis comisarios escogidos por el rey y encargados de hacer una memoria anual.

Educación de las mujeres. — Talleyrand, en su proyecto, no olvidó por completo á las mujeres y lo que dice es justo y sensato. Discute la cuestión de sus derechos políticos y como la tradición, como el buen sentido, concluye que la felicidad de las mujeres, que su interés, que su naturaleza y su destino propio deben prohibirles entrar en la arena política. Lo que, sobre todo, les conviene, es una educación doméstica, que recibida en la familia las prepare para vivir en ella. Como Mirabeau, quiere que la mujer sea siempre mujer. Su papel, decía el gran orador, es perpetuar la especie, vigilar solícitamente las peligrosas épocas de la niñez, « encadenar á sus pies todas las fuerzas del hombre por la potencia irresistible de la debilidad. » Sin ser tan galante en sus palabras, Talleyrand piensa de igual manera. Creía, por lo demás, necesario para responder á ciertas conveniencias que el Estado fundase casas de educación pública destinadas á reemplazar los conventos.

Este deseo corregía lo excesivo del siguiente pasaje de su proyecto de ley.

« Las niñas no podrán ser admitidas en las escuelas primarias sino hasta la edad de ocho años. Después de esa edad, la Asamblea nacional invita á los padres y á las madres á que no confíen la educación de sus hijas sino á sí propios, y les recuerda que ese es su primer deber. »

La Asamblea legislativa y Condorcet. — Entre todos los trabajos pedagógicos de la Revolución el de Condorcet es el más notable. Su *Memoria* presentada á la Asamblea legislativa á nombre de la comisión de instrucción pública, el 20 y 21 de Abril de 1792, reimpresa en 1793 por orden de la Convención, no tuvo directamente los honores de la discusión pública; pero contenía los principios y las soluciones que se vuelven á encontrar en las deliberaciones y en las actas legislativas de sus sucesores. Durante toda la época de la Convención fué el manantial ampliamente abierto donde bebieron los legisladores de ese tiempo, los Romme, los Bouquier, los Lakanal.

Condorcet (1743-1794). — Á Condorcet se le califica admirablemente con el hecho del encargo que le hizo la Asamblea legislativa encomendándole la organización de la instrucción pública. En los primeros años de la Revolución había empleado sus ocios (no formaba parte de la Constituyente) en escribir cinco *memorias* sobre la instrucción que se publicaron en una recopilación periódica, la *Biblioteca del hombre público*. La *memoria* que presentó á la Asamblea fué algo así como el resumen de sus largas reflexiones. Condorcet puso en ella, no la imaginación imprudente de un pedagogo improvisado, sino la autoridad de un pensador competente que, si no poseía la experiencia personal de la enseñanza, había, al menos, reflexionado sobre esas materias y penetrado todas sus dificultades. Además se entregó á su obra con el ardor de un corazón entusiasta, con la gravedad convencida de un espíritu que ha llevado más lejos

que otro alguno la religión del progreso y el celo del bien público.

Consideraciones generales sobre la instrucción. — Todos los revolucionarios han ensalzado la instrucción, de la que eran amantes apasionados: Condorcet es el partidario reflexivo. No la amó más que los otros, pero la comprendió mejor y expresó mejor también por qué se la debía amar.

Desde luego toma las ideas de Talleyrand y demuestra que sin la instrucción, la libertad y la igualdad sólo serían quimeras:

« Una constitución libre que no correspondiese á la instrucción universal de los ciudadanos se destruiría por sí misma después de algunas tempestades y degeneraría en una de esas formas de gobierno que no pueden conservar la paz en medio de un pueblo ignorante y corrompido. »

Anarquía ó despotismo, tal es el porvenir de los pueblos que han llegado á ser libres antes de ser ilustrados.

Condorcet quiere realizar la igualdad en cuanto sea posible, sin caer en lo quimérico de la instrucción que fuese la misma para todos y que nivelara á todos los hombres. Desea que el más pobre y el más humilde sea bastante instruido para que se pertenezca á sí mismo, para no estar á la merced del primer charlatán advenedizo y también para que pueda llenar sus deberes cívicos, para ser elector, jurado, etc.

La instrucción y la moralidad. — Instrumento de libertad y de igualdad, la instrucción, para Condorcet, es también fuente de la moralidad pública y de los progresos de la humanidad.

Una constitución libre é igualitaria sería más contraria que favorable á las buenas costumbres si no correspondía á los progresos de los conocimientos.

« La instrucción es la única que puede hacer que el principio de justicia que establece el orden en la igualdad de los derechos no esté

en contradicción con el otro principio que prescribe no dar á los hombres sino los derechos cuyo ejercicio no tiene peligro para la sociedad. »

Pero las razones morales son las que tornan la instrucción en condición de la virtud, aun más que los motivos políticos. Condorcet percibió con discreción que los vicios del pueblo provienen sobre todo de su impotencia intelectual:

« Estos vicios se derivan, dice, de la necesidad de escapar del fastidio en los momentos de ocio y de librarse de él, no por medio de ideas sino por sensaciones. »

Enérgicas palabras que no debían olvidar nunca los institutores y los moralizadores del pueblo. Hacer pasar las almas rudas de la vida de los sentidos á la vida intelectual, hacer agradable el estudio para que los más elevados placeres del espíritu puedan luchar ventajosamente contra la atracción del goce material, poner el libro en el lugar de la botella de vino ó de alcohol, sustituir con la biblioteca el café, en una palabra *reemplazar la sensación por la idea*, tal es el problema fundamental de la educación popular.

La instrucción y el progreso. — Condorcet era fanático por la idea del progreso. Hasta el último soplo de su vida soñó con el progreso, con sus condiciones y con sus leyes. El medio más poderoso para apresurar el progreso consiste en instruir á los hombres, y este era el último motivo para que le fuese tan querida la instrucción.

He aquí estas magníficas palabras: « Si el perfeccionamiento indefinido de nuestra especie es, como lo creo, una ley general de la naturaleza, el hombre no debe ser mirado como un ser que está limitado á una existencia pasajera y aislada, destinado á desvanecerse después de una alternativa de felicidad y de desdichas para sí mismo, de bien y de mal para aquellos que la casualidad ha colocado cerca de él: es una parte activa del gran todo y el cooperador de una obra eterna. Con su existencia del momento colocado como está en un punto del espacio, puede por sus trabajos, abarcar todos los lugares, ligarse á todos los

siglos, y obrar aún largo tiempo después de que su memoria haya desaparecido de la tierra. » Y más adelante : « Por mucho tiempo he considerado estos modos de ver como sueños que no debían realizarse sino en un porvenir indeterminado y para un mundo en el cual no existiría yo. Un acontecimiento feliz ha abierto de repente un campo inmenso á las esperanzas del género humano : un solo instante ha puesto un siglo de distancia entre el hombre de hoy y el de mañana. »

Liberalismo de Condorcet. — Erróneamente calificado como espíritu despótico y absoluto, Condorcet al contrario, está lleno de escrúpulos y penetrado de respeto por la libertad de las opiniones individuales. En efecto distingue con cuidado la instrucción de la educación : la instrucción, es decir los conocimientos positivos y ciertos, las verdades de hecho y de cálculo ; la educación, es decir las creencias políticas y religiosas. Ahora bien, si el Estado es el dispensador de la instrucción, debe, al contrario, en lo relativo á educación abstenerse y declararse incompetente. En otros términos, el Estado no debe abusar de su poder para imponer por la fuerza á los ciudadanos tal ó cual *credo* religioso, tal ó cual dogma político.

« El poder público no puede establecer un cuerpo de doctrina que deba enseñarse exclusivamente. » — « Ningún poder público debe tener autoridad ni aun crédito para impedir el desarrollo de verdades nuevas, la enseñanza de teorías contrarias á su política particular ó á sus intereses del momento. »

Cinco grados de instrucción. — Condorcet distingue cinco grados de instrucción : 1º *las escuelas primarias* propiamente dichas ; 2º *las escuelas secundarias*, es decir las que llamamos hoy escuelas primarias superiores ; 3º *los institutos* ó colegios de enseñanza secundaria ; 4º *los liceos* ó facultades de enseñanza superior ; en fin 5º *la sociedad nacional de ciencias y artes*, que corresponde á nuestro Instituto.

Deben notarse sobre todo dos puntos : desde luego Condorcet establece por la primera vez escuelas primarias superiores ; pide una para cada distrito y para cada ciudad de 4,000 habitantes ; después para las escuelas primarias

propiamente dichas toma como base de su establecimiento y reclama una para cada 400 habitantes.

Objeto y programa de la enseñanza primaria. — Condorcet definió admirablemente el objeto de la enseñanza primaria :

« En las escuelas primarias se enseña lo que es necesario para cada individuo, lo que necesita para conducirse á sí mismo y para disfrutar de la plenitud de sus derechos. »

El programa comprendía la lectura, la escritura, algunas nociones gramaticales, las reglas de aritmética, métodos simples para medir con exactitud un terreno, un edificio ; una descripción elemental de las producciones del país, de los procedimientos de la agricultura y de las artes ; el desarrollo de las primeras ideas morales y de las reglas de conducta que de ellas se derivan ; por último, las de los principios del orden social que puedan ponerse al alcance de la niñez.

Idea de los cursos para adultos. — Condorcet se preocupaba por la necesidad de continuar la instrucción del obrero, del paisano, después de su salida del colegio :

« Hemos hecho observar, dice, que la instrucción no debía abandonar á los individuos en el momento en que salen de las escuelas ; que debía abrazar todas las edades ; que no hay ninguna en la que no sea útil y posible aprender, y que esta segunda instrucción es tanto más necesaria, cuanto que la de la niñez ha sido circunscripta á más estrechos límites. Esto es también una de las principales causas de la ignorancia en que están hoy sumidas las clases pobres de la sociedad ; les ha faltado menos la posibilidad de recibir la primera instrucción que la de conservar sus ventajas. »

Por tanto, proponía Condorcet, si no cursos para adultos, alguna cosa que se parece mucho, conferencias hebdomadarias, profesadas los domingos por los institutores de las poblaciones, algo así como sermones laicos.

« Cada domingo, el institutor dará una conferencia pública á la que

asistirán los ciudadanos de toda edad; en esta institución hemos visto el medio de dar á los jóvenes conocimientos necesarios y que sin embargo no han formado parte de su primera educación. »

Educación profesional y técnica. — Condorcet tampoco cree que ya no se le deba nada al pueblo cuando se ha emancipado su espíritu. Se preocupa también y mucho, por dar á los hijos de los paisanos y de los obreros los medios de luchar contra la miseria, esparciendo más y más en las clases del pueblo el conocimiento técnico de las artes y de los oficios. Debe contársele entre los adeptos de la instrucción profesional, de la educación industrial. Pide que se coloquen en las escuelas « modelos de máquinas y de útiles » y, en todos los grados de instrucción recomienda con una solicitud particular la enseñanza de las artes prác-

Creemos hoy hacer algo nuevo cuando establecemos museos escolares. « Cada escuela, dice Condorcet, tendrá una pequeña biblioteca, un gabinetito donde se colocarán algunos instrumentos meteorológicos ó algunos objetos de historia natural. »

Educación de la mujer. — Puede considerarse á Condorcet como uno de los más ardientes apóstoles de la educación de la mujer. Quiere la comunidad, la igualdad de la educación. Evidentemente se equivoca cuando sueña la perfecta identidad en la instrucción de los dos sexos, cuando olvida el destino particular de la mujer y el carácter especial de su educación. Pero hemos encontrado tantos pedagogos dispuestos á despreciar las cualidades femeninas, que se considera una fortuna oír por fin una voz que las elogia, aunque sea exageradamente.

Retengamos, por lo demás, las excelentes razones que aa en apoyo de su tesis sobre la igualdad de la educación. Es preciso que las mujeres sean instruidas : 1º para que puedan educar á sus hijos, de quienes son naturales institutrices; 2º para que sean las dignas compañeras, las iguales de sus maridos; para que puedan interesarse en sus trabajos, tomar parte en sus preocupaciones, vivir de su vida : la

felicidad conyugal se compra á ese precio ; 3º por otra razón análoga es también necesario : para que no apaguen con su ignorancia, la llama del corazón y del espíritu que los estudios anteriores han desarrollado en sus maridos, para que la alimenten con la comunidad de las conversaciones y de las lecturas ; 4º y por último, porque es justo, porque los dos sexos tienen igual derecho á la instrucción.

Reservas que deben hacerse. — No todo es igualmente digno de elogio en la obra de Condorcet. Algunos defectos y varias lagunas deslucen ese trozo hermosísimo de pedagogía política.

Los defectos consisten desde luego en la exageración en las ideas de libertad y de igualdad. Los entusiasmos de Condorcet por la libertad terminan en su plan pedagógico con un grave error: en la idea de hacer del cuerpo que enseña una especie de Estado dentro del Estado, una potencia independiente, un cuarto poder, emancipado de toda autoridad exterior, gobernándose y administrándose por sí mismo y en el que no interviene el Estado sino como cajero para pagar servicios que ni reglamenta ni vigila. El mismo Daunou, tan liberal, criticó en este punto, á la vez que lo explicaba, el sistema de nuestro autor (1) :

« Condorcet, decía, el enemigo de las corporaciones, consagraba una en su proyecto de instrucción nacional; en cierto modo instituí una iglesia académica; porque Condorcet, el enemigo de los reyes, quería agregar á la balanza de los poderes públicos un contrapeso más al poder real, cuya existencia monstruosa, en medio de una constitución libre, estaba suficientemente contrarrestada por las alarmas de todos los amigos de la libertad. »

La pasión por la libertad condujo á Condorcet á otra quimera : la de la enseñanza gratuita en todos sus grados.

Por último, en sus sueños de perfectibilidad indefinida, Condorcet se deja llevar hasta imaginar y esperar para el

(1) Véase el *Informe* de Daunou presentado á la Convención nacional el 27 Vendimiario, año IV.

hombre, resultados verdaderamente irrealizables producidos por la instrucción. Según él, la instrucción debía ser bastante completa « para hacer desaparecer toda desigualdad que traiga consigo la dependencia. »

Preocupaciones de matemático. — Condorcet se extravió, bajo otro punto de vista, debido á su predilección por las matemáticas. Olvidó más de lo debido que pertenecía á la Academia francesa, para obedecer sólo á sus tendencias algo exclusivistas de matemático y de miembro de la Academia de las ciencias. Por una reacción, por lo demás natural, contra los eternos siglos en que se había abusado de la cultura literaria, Condorcet se precipita á deprimir la influencia de las letras en la educación y á conceder á las ciencias el lugar de honor. Las razones que invoca para justificar su preferencia no son del todo concluyentes.

Lagunas. — La idea de la instrucción obligatoria aun está ausente en el proyecto que examinamos. Sorprende el que Condorcet que ha proclamado con tanta claridad la necesidad de una instrucción universal, no haya pensado en imponer la obligación de la escuela, que es el único medio de establecerla. Esto se debe á que los primeros revolucionarios, en el fuego de su entusiasmo, no sospechaban las resistencias que se opondrían al cumplimiento de sus ideas, ya fueran la indiferencia de la mayoría, ya las preocupaciones de los que, como dice con elocuencia Condorcet, « creen obedecer á Dios, traicionando á la patria. » Les parecía que una vez encendidos los focos luminosos sobre toda la superficie del territorio, se apresurarían los ciudadanos á acudir á ellos, impulsados por una atracción natural, espontáneamente ávidos de esclarecerse. Se equivocaban. Estas esperanzas algo cándidas, debían ser contradichas por los hechos; y para triunfar de la abstención de los unos, de la resistencia de los otros, la Convención, colmando una de las lagunas del proyecto de Condorcet, decretó varias veces la instrucción « imperativa y forzada, » como se decía en aquel entonces.

En un punto quedó también Condorcet inferior á sus

sucesores: no trata en su memoria de la organización de las escuelas normales. En esta grave y fundamental cuestión de la educación del personal que enseña, Condorcet se conformó con un expediente provisorio consistente en confiar á los profesores del grado inmediatamente superior el cuidado de preparar á los maestros del grado inferior.

Juicio final. — Pero una vez establecidas esas reservas, lo que queda es digno de alabanza en el trabajo de Condorcet. Hemos hecho valer sus ideas elevadas y nuevas. Debe ser elogiado igualmente su bello y severo orden, su estilo magistral. La frase de Condorcet es sistemática en su amplitud; la expresión es clara y vigorosa. Sin duda que hay algo de frialdad y de monotonía en ese estilo lapidario. Pero en determinados momentos estalla la pasión. El hombre á quien comparaban sus contemporáneos á « un carnero rabioso » ó á « un volcán cubierto de nieve » se pinta al natural en sus escritos. Su Informe es como una bella y correcta estatua de mármol fría al tacto, pero en la cual sentiría la mano en algunos sitios palpar una vena caliente y viva.

LECCION XVII

LA CONVENCION, LEPELLETIER, SAINT-FARCEAU, LAKANAL,
DAUNOU

La Convención. — Proyectos sucesivos. — Proyecto Lanthenas. — Proyecto Romme. — Las fiestas nacionales. — Los libros elementales. — Decreto del 30 de Mayo de 1793. — Lakanal (1762-1843). — Daunou (1761-1840). — Proyecto Lakanal-Sieyès-Daunou. — Lepelletier Saint-Farceau (1760-1793). — Su plan de educación (13 de julio de 1793). — Lepelletier y Condorcet. — Internado obligatorio. — El niño pertenece á la República. — Ocupaciones en la escuela. — Instrucción gratuita en lo absoluto. — Los derechos de la familia. — Saint-Just. — Ley Romme. — Ley Bouquier. — Ley Lakanal. — Métodos pedagógicos. — Los libros elementales. — La geografía. — Letras y ciencias. — Fundación de las escuelas normales. — Escuela normal de París. — Escuelas centrales. — Sus defectos. — Espíritu positivo y práctico. — Grandes fundaciones de la Convención. — Ley del 3 brumario, año IV. — Insuficiencia del plan de Daunou.

La Convención. — La Asamblea constituyente y la Asamblea legislativa no hicieron más que preparar proyectos y decretos sin discutirlos ni votarlos. La Convención llegó hasta la votación pero le faltó tiempo para ejecutar las resoluciones, incoherentes y contradictorias por lo demás, á que la arrastraban sucesivamente las fluctuaciones de las corrientes políticas.

Proyectos sucesivos. — Nada, pues, que fuera definitivo en la ejecución salió de la pasión entusiasta que la Convención manifestaba por la organización de la enseñanza

primaria. Las ideas modernas triunfaron desde luego con el proyecto Lanthenas, cuyo primer artículo fué adoptado el 12 de Diciembre de 1792; se manifestaron también en el proyecto Sieyès-Daunou-Lakanal, presentado el 26 de junio de 1793, y retirado después de una reñida discusión. Pero á la influencia de los girondinos siguió la dominación de los montañeses cuyo espíritu dictatorial y violento se marcó: 1º en el plan Lepelletier, adoptado, gracias al apoyo de Robespierre, el 13 de agosto de 1793; 2º en el proyecto presentado por Romme á nombre de la comisión de instrucción pública, el 20 de Octubre de 1793, y votado al día siguiente, 30 vendimiario, año II; 3º y por último, en el proyecto Bouquier que, presentado el 19 de Diciembre de 1793 (22 frimario, año II) es el decreto del 29 frimario. La reacción que siguió al 9 termidor tuvo su contra en los actos legislativos con los que terminó su obra pedagógica la Convención. El proyecto Sieyès-Daunou-Lakanal se volvió á proponer, y el 27 brumario año III (17 de noviembre de 1794) reemplazó al proyecto Bouquier. En fin, cuando la constitución de 1793, una nueva ley de instrucción pública se votó según la relación de Daunou el 3 brumario, año IV (23 de octubre de 1795) y fué la que presidió á la organización de las escuelas bajo el Directorio.

En esa confusión, en ese caos de proyectos y de contraproyectos es difícil hacer penetrar una luz que lo alumbre por completo: nos limitaremos á señalar los puntos esenciales (1).

Proyecto Lanthenas. — La comisión de instrucción pública, que había establecido la Convención desde el 2 de Octubre de 1792, en su impaciencia por terminar, decidió dejar provisoriamente las otras partes de la instrucción

(1) Es imposible, en los límites que nos imponen el plan y el carácter de este libro, entrar en detalles y enumerar todos los decretos y contra-decretos de la Convención en materia de instrucción pública. Para ver claro en ese caos y en esa confusión es preciso leer el excelente estudio de M. Guillaume. (*Diccionario de pedagogía, art. Convención.*)

pública y no se propuso como objeto inmediato sino la organización de las escuelas primarias, tomando por punto de partida el proyecto que había presentado Condorcet á la Asamblea legislativa. El informe de Lanthenas y un proyecto de decreto brotaron de esas deliberaciones en unas cuantas semanas: este trabajo, en todas sus partes, no es sino la reproducción de la obra de Condorcet y no tiene nada original. Señalemos, sin embargo, la idea de asociar al alumno con el maestro en la enseñanza:

« Los institutores y las institutrices se harán ayudar por los alumnos cuya inteligencia haya hecho progresos más rápidos; de este modo podrán con suma facilidad conceder en las mismas sesiones, toda la atención necesaria para su progreso á cuatro clases de alumnos. Á la vez, los esfuerzos que hagan los más hábiles para enseñar á sus camaradas lo que saben, los instruirán á ellos mismos mucho mejor que las lecciones de sus maestros. »

Señalemos aún el título III del proyecto de decreto relativo á las disposiciones que se deben tomar para convertir en obligatorio el uso de la lengua francesa y para hacer desaparecer los idiomas particulares, los patués. El minimum de sueldo de los institutores se fijó en seiscientas libras. El nombramiento se confiaba á los padres de familia, quienes debían elegir al institutor en una lista preparada por una « comisión de personas instruidas », levantada siguiendo los consejos generales de las comunas y los directorios de los departamentos.

La discusión del proyecto de Lanthenas comenzó el 12 de Diciembre de 1792, pero se votó nada más el artículo 1º. y el proyecto no se decretó como ley.

El 20 de Diciembre, otro convencional, Romme, matemático, diputado por el Puy-de-Dôme, dió lectura á un nuevo informe sobre la instrucción pública.

Proyecto de Romme. — El proyecto de Lanthenas no versaba sino sobre el primer grado de la instrucción: el informe de Romme abarcaba los cuatro grados y no era sino la reproducción del trabajo de Condorcet. Pero, á la lectura

de su proyecto, no siguió medida legislativa alguna y hasta el 30 de Mayo de 1793 no se pueden señalar, como trabajos pedagógicos de la Convención, sino el proyecto de Rabaud Saint-Etienne relativo á las fiestas públicas y la Memoria de Arbogast sobre los libros elementales.

Las fiestas nacionales. — Es difícil formarse idea de la importancia atribuida á la influencia pedagógica de las fiestas nacionales, por los hombres de esa época. Divididos en tantos puntos, están de acuerdo en la creencia de que se instruiría y se regeneraría al pueblo francés con el solo hecho de instituir solemnidades populares.

« Hay una especie de institución, decía Robespierre, que debe ser considerada como una parte esencial de la educación pública, quiero hablar de las fiestas populares. »

Daunou también persistió en considerar las fiestas nacionales como el más seguro y más vasto medio de instrucción pública. El decreto que se dió á causa de su proposición instituí siete fiestas nacionales: la de la fundación de la República, la de la juventud, la de los esposos, la de la gratitud, la de la agricultura, la de la libertad, y la de los ancianos.

Los libros elementales. — Uno de los puntos importantes de la pedagogía de la Revolución, consiste en la atención que se concedió á la composición de los libros elementales. Varias ocasiones abrió concurso la Convención, para esos modestos trabajos destinados á auxiliar en su tarea á los padres y á los profesores. Una de las más felices ideas de ese tiempo fué la de querer que se pusiese en manos de los padres de familia métodos sencillos, libros bien hechos que les enseñasen á educar á sus hijos. Se comprende á primera vista la dificultad de tal género de composiciones: por esto se dirigieron á los más distinguidos escritores y Bernardino de Saint-Pierre se encargó de redactar los *Elementos de moral*.

Desde el 24 de Diciembre, Arbogast sometió á la Convención un proyecto de decreto, en el que decía:

« Sólo los hombres superiores en una ciencia ó en un arte, aquellos que han sondeado todas sus profundidades, los que han ensanchado sus límites, son capaces de redactar textos elementales que no dejen nada que desear. »

Decreto del 30 de Mayo de 1793. — El primer decreto de la Convención relativo á las escuelas primarias se dió el 30 de Mayo de 1793. Pero no contenía nada nuevo esa lacónica ley. Por lo demás, fué olvidada en la tormenta del siguiente día; el 31 de Mayo se llevó á los girondinos y dió á los montañeses la elevada dirección de la política.

Lakanal (1762-1845). — Después de la revolución del 31 de Mayo, es necesario contar en primera línea á Lakanal y á Daunou entre los hombres que en la misma Asamblea se ocuparon de la organización pedagógica de Francia. El 26 de Junio de 1793, tres días después de votada la nueva constitución, trajo Lakanal á la tribuna el proyecto que había redactado en colaboración con Daunou y Sieyès.

Lakanal es una de las figuras más puras y más notables de la Revolución francesa (1). « Lakanal, decía Marat con quien se le denunciaba, trabaja demasiado para que pueda tener tiempo de conspirar. » Laborioso y reflexivo, después de haber enseñado filosofía entre los doctrinarios, de quienes era discípulo, llegó á ser el primero, después de Condorcet, de los pedagogos de la Revolución. « Su figura, dice M. Paul Bert, me ha atraído siempre. Tiene la apacibilidad en la fuerza, la energía en la serenidad. Se adivina que este austero ciudadano no ha conocido nunca sino la pasión por el bien, y no ha deseado ni obtenido otra recompensa que la del deber cumplido. Desdeña la violencia del lenguaje y aborrece la de las acciones; no se le encuentra, en el Imperio, siendo barón como Jean-Bon Saint-André, ministro como Fouché ó senador como lo fueron tantos. »

Daunou (1761-1840). — Muy joven había Daunou

(1) Véase un estudio reciente : *Lakanal*, por Paul Legendre (Paris, 1882), con un prefacio de M. Paul Bert.

enseñado la filosofía en los colegios de la orden del Oratorio, de la cual era miembro. Desde 1789 publicaba en el *Diario Enciclopédico* un plan de educación nacional que fué aprobado por el Oratorio y que presentó á la Asamblea constituyente en 1790. En la Convención participó activamente de los trabajos de la Comisión de instrucción pública y colaboró en el primer proyecto Lakanal. En el mismo año publicó un *Ensayo sobre la instrucción pública*. En el consejo de los Quinientos se le encargó de la memoria sobre organización de las escuelas especiales (floreale, año V). En el Imperio aceptó la dirección de los archivos nacionales. En la Restauración se le nombró profesor de historia en el Colegio de Francia. Por último, después de 1830, le volvemos á encontrar aún, dando pruebas de energía y de vitalidad poco comunes, en la Cámara de diputados, y presentando contra el Ministro de instrucción pública, M. de Montalivet, un contra-proyecto de instrucción pública cuyo principal objeto era volver á poner en manos de las autoridades municipales la administración de las escuelas, poder que el gobierno quería dejar en manos de los inspectores.

Proyecto Lakanal-Sieyès-Daunou (26 de junio de 1793). — He aquí las principales disposiciones de este proyecto : una escuela para cada mil habitantes ; escuelas separadas para los niños y para las niñas ; el nombramiento de los institutores y de las institutrices confiado á la oficina de inspección, compuesta de tres miembros y establecida junto á cada administración de distrito ; la organización general de los métodos, de los reglamentos, del régimen escolar, puesta en manos de una comisión central que estuviese cerca del Cuerpo legislativo y colocada bajo su autoridad ; una educación que abrazase al hombre en su conjunto, que fuese á la vez intelectual, física, moral é industrial ; las primeras lecciones de lectura dadas por la institutriz á los niños y á las niñas ; la aritmética, la geometría, la física, la moral, inscritas en el programa* de la enseñanza ; visitas á los hospitales, á las prisiones, á los talleres ; por último, libertad amplia para la iniciativa de fundar escuelas.

« La ley no puede atentar al derecho que tienen los ciudadanos para abrir cursos y escuelas particulares y libres en todos los ramos de la instrucción y para dirigirlos como mejor les plazca. » (Art. 64.)

Esto era llevar demasiado lejos el liberalismo.

Otro carácter distintivo de este proyecto, que no deja de tener valor, es el respeto concedido al carácter y á las funciones del institutor. En las ceremonias públicas el maestro de escuela llevaría una medalla con esta inscripción : « *Aquel que enseña es un segundo padre.* » La forma es algo enfática, pero el sentimiento es bueno. Otros artículos no merecen igual aprobación, especialmente el que establecía en cada cantón, teatros donde los hombres y las mujeres se ejercitasen en la música y en el baile.

El proyecto de Lakanal, vivamente combatido por una parte de la Asamblea, no se adoptó. Siguiendo la inspiración de Robespierre, prefirió la Convención el proyecto dictatorial y violento de Lepelletier Saint-Fargeau.

Lepelletier Saint-Fargeau (1760-1793). — Lepelletier Saint-Fargeau, asesinado en 1793, dejó en sus papeles un proyecto de educación que recogió Robespierre y que presentó á la Asamblea en 13 de Julio de 1793, cuando se abrió la discusión para la iniciativa Barrère. Un mes después se votaba el decreto por la Convención. Pero, antes de ser ejecutado, se retiró (29 de Octubre). La misma Asamblea retrocedió ante el cumplimiento de una reforma que compraba al precio de algunas buenas intenciones, un conjunto de medidas vejatorias y tiránicas.

Su plan de educación. — El plan de Lepelletier no es acreedor á la admiración que le concede Michelet, quien saluda en esta obra « *á la revolución de la infancia* », y declara que « es admirable por su espíritu y de ningún modo quimérica ». Cuadro imitativo y poco original de Licurgo y de los ensueños de Platón, el plan de Lepelletier no es otra cosa que una simple curiosidad histórica.

Lepelletier y Condorcet. — Lepelletier aceptaba el plan de Condorcet en todo lo relativo á las *escuelas secundarias*, á los institutos y á los liceos, es decir á la enseñanza

primaria superior, á la enseñanza secundaria y á la enseñanza superior.

« En estos tres cursos, decía, encuentro un plan que me parece concebido con sabiduría. »

Pero Lepelletier en la concepción de sus extraños inter-nados se inspiraba únicamente en sí mismo, para esos pequeños cuarteles de la infancia, donde encerraba por fuerza á todos los niños, arrancándolos á sus padres y entregando al Estado su dirección moral cuanto su sustento físico.

Internado obligatorio. — Lepelletier representa en la educación la doctrina jacobina. Para republicanizar á la Francia, quiere emplear medios radicales y absolutos :

« Decretemos, decía, que todos los niños, de ambos sexos, las niñas de cinco á once años, los niños de cinco á doce, sean educados en común, á costa del Estado y que reciban durante seis ó siete años la misma educación. »

Para que la igualdad sea completa, los alimentos y la educación serán los mismos; aún más, el vestido será idéntico. ¿ Quiere pues, Lepelletier, en su delirio de igualdad que se vista á las niñas como se viste á los niños ?

El niño pertenece á la República. — La idea de Lepelletier es que el niño es propiedad del Estado, es la cosa de la República. Es preciso que el Estado haga al niño á su imagen.

« En nuestro sistema, dice, la totalidad de la existencia del niño nos pertenece; la materia no sale nunca del molde. » Y agrega : « Todo lo que debe componer la República debe ser metido en el molde republicano. »

Ocupaciones escolares. — Lepelletier impone á todos los niños, cualquiera que sea el sexo, iguales estudios : lectura, escritura, cálculo, moral natural y economía domés-

tica. Con poca diferencia es el mismo programa de Condorcet. Pero á él agrega el trabajo manual. Todos los niños se ejercitarán en la labranza de la tierra. Si el colegio no dispone de suficientes terrenos para el cultivo, se llevará á los niños á los caminos para que amontonen ó esparzan los guijarros. ¿Sin provocar á risa pudiera concebirse un sistema de educación en el que se obligase á nuestros abogados futuros á pasar seis años transportando materiales en los caminos reales?

Enseñanza gratuita en absoluto. — Los colegios donde Lepelletier quería secuestrar y acuartelar á los niños, debían ser absolutamente gratuitos. Proponía tres medios para cubrir los gastos: 1º El pago de retribución por los padres acomodados; 2º el trabajo de los niños; 3º el complemento de los gastos proporcionado por el Estado. ¿Pero no es quimérico contar con el trabajo de los niños á esa edad, hasta tal grado?

Los derechos de la familia. — Lepelletier no tiene en gran consideración los derechos de la familia. No obstante es fuerza señalar esta idea que juzgaba « sublime » Robespierre: la creación para cada colegio de un consejo de padres de familia encargados de vigilar á los institutores de sus hijos.

Saint-Just. — Saint-Just en sus *Instituciones republicanas* sostiene ideas análogas á las de Lepelletier. Admite que el niño pertenece á la madre hasta los cinco años. Pero pasados estos y hasta su muerte pertenece á la República. Hasta los diez y seis años el Estado alimentará á los jóvenes. Es verdad que su alimentación no era dispendiosa: se componía de uvas, de frutos, de legumbres, de lacticinios, de pan y de agua. Su vestido sería de tela en todas las estaciones. Pero Saint-Just no sometía á las jóvenes al mismo régimen; más liberal en esto que Lepelletier, quería que fueran educadas en la casa materna.

Ley Romme (21 de Octubre de 1793. — 30 vendimiario, año II). — Romme fué uno de los miembros más activos de la comisión de instrucción pública. Fué el principal autor del proyecto que votó la Convención en Octubre

de 1793 y cuyos principales artículos estaban concebidos de este modo:

« Art. 1º. — Hay escuelas primarias distribuídas en toda la República, en razón de la población.

» Art. 2º. — Los niños reciben en estas escuelas la primera educación física, moral é intelectual, la más apropiada para desarrollar en ellos las costumbres republicanas, el amor á la patria y el gusto por el trabajo.

» Art. 3º. — Aprenden á hablar, leer, escribir la lengua francesa.

» Se les da á conocer los signos de virtud que más honran á los hombres libres y en particular los caracteres de la Revolución francesa que sean más adecuados para elevar el alma y para hacerles más dignos de la libertad y la igualdad.

» Adquieren algunas nociones geográficas de Francia.

» Se pone á su alcance por medio de ejemplos y por su propia experiencia el conocimiento de los derechos y de los deberes del hombre y del ciudadano.

» Se les da las primeras nociones de los objetos naturales que les rodean y de la acción natural de los elementos.

» Se ejercitan en el uso de los números, del compás, del nivel, de los pesos y medidas, de la palanca, de la polea y de la medida del tiempo.

» Se hace que presencien á menudo los trabajos campestres y los de los talleres; y de ellos toman todo aquello que su edad les permita. »

Pero el proyecto de Romme no se ejecutó: la Convención decidió algunos días después la revisión del decreto que había votado, y el proyecto Bouquier sucedió al proyecto Romme.

Ley Bouquier (19 de Diciembre de 1793. — 20 primario, año II). — Bouquier era hombre de letras, diputado por la Dordogne y estaba unido al partido jacobino. El mismo decía de su proyecto:

« Es un plan sencillo, natural, fácil de ejecutar; un plan que proscribiera para siempre la idea de las academias, de las sociedades científicas, de la gerarquía pedagógica; un plan, en fin, cuyas bases son las mismas que las de la constitución: la libertad, la igualdad, la brevedad. »

El proyecto Bouquier fué adoptado el 29 frimario y quedó en vigor hasta el momento en que se reemplazó por la ley Lakanal.

Hé aquí sus principales prescripciones. « La enseñanza es libre. » — « Los ciudadanos y ciudadanas que quieran usar de la libertad de enseñar estarán obligados á presentar un certificado de civismo y de buenas costumbres y á llenar ciertas formalidades. » — « Se les designará bajo el nombre de institutores y de institutrices. » Estarán colocados « bajo la vigilancia inmediata de la municipalidad, de los padres y madres y de todos los ciudadanos ». — « Les estará prohibido enseñar cosa alguna contraria á las leyes y á la moral republicana. » Por otra parte se obligaba á los padres á que enviaran sus hijos á las escuelas primarias. Se condenaba á los padres contraventores, por la primera vez á una multa igual á la cuarta de sus contribuciones. En caso de reincidencia la multa debía ser doble y se suspendía á los niños en sus derechos de ciudadanos por diez años. Por último, los jóvenes que al salir de las escuelas primarias « no se ocupasen en la labranza de la tierra estarían obligados á aprender un oficio útil para la sociedad ».

Se establecía pues en la ley Bouquier la obligación escolar y también lo que es enteramente diferente, la obligación social del trabajo.

Agreguemos que el autor de este proyecto, que al igual de otros muchos no se realizó, tenía ideas extravagantes sobre la ciencia y sobre la enseñanza.

« Las ciencias especulativas, dice, desprenden de la sociedad á quienes las cultivan... Las naciones libres no tienen necesidad de sabios especulativos, cuyo espíritu divague constantemente por senderos perdidos. » Luego no podía haber instrucción científica. Las verdaderas escuelas « las más bellas, las más útiles, las más sencillas son las sesiones de las comisiones. La revolución ha colocado manantiales inagotables de instrucción al establecer fiestas nacionales; al crear sociedades populares y clubs. No vamos pues á sustituir á esta organización sencilla y sublime como el pueblo que la ha creado, una organización ficticia, basada en estatutos académicos que ya no deben infestar á una nación regenerada. »

Ley Lakanal (17 de Noviembre 1794. — 29 brumario, año III). — Algo quedaba del espíritu de Lepelletier Saint-Fargeau en la ley Bouquier, aunque la idea de la educación común se hubiese abandonado; pero la ley Lakanal rompe abiertamente con las tendencias de Robespierre y de sus amigos.

La ley votada el 29 brumario, año III, según la memoria de Lakanal, reproducía en su espíritu y en sus principales prescripciones el proyecto primitivo que había hecho desear la influencia de Robespierre.

El programa de la enseñanza era el siguiente, en la ley de 29 brumario, año III.

El institutor enseñará :

« 1º Á leer y escribir; 2º la declaración de los derechos del hombre y la constitución; 3º instrucciones elementales de moral republicana; 4º elementos de la lengua francesa; 5º las reglas del cálculo simple y de la agrimensura; 6º instrucciones sobre los principales fenómenos y las más comunes producciones de la naturaleza; se hará aprender además una recopilación de las acciones heroicas y de los cantos triunfales. »

Al mismo tiempo establecía el proyecto la división de las escuelas en dos secciones, una para las niñas y otra para los niños y distribuidas en la proporción de una por cada mil habitantes. Los maestros, nombrados por el pueblo y aprobados por un jurado de instrucción, debían tener, los hombres, una retribución de mil doscientos francos y las mujeres de mil francos.

Métodos pedagógicos. — Lakanal había reflexionado mucho sobre los métodos pedagógicos. El interior de la escuela, y su organización exterior preocupaban su generoso espíritu. Partidario de la doctrina de Condillac, como la mayoría de sus contemporáneos, pensaba que la idea no podía llegar al entendimiento sino por intermedio de los sentidos. Recomendaba, por tanto, el método que consiste « en impresionar primero los ojos de los alumnos;... en crear el entendimiento por los sentidos;.... en hacer brotar

de la sensibilidad la moral, así como el entendimiento de la sensación » : método excelente si se le agrega un correctivo, si no se olvida excitar á la vez al espíritu y apelar á las fuerzas interiores del alma.

Los libros elementales. — Algunas citas más bastarán para probar la penetración de sentido pedagógico de que estaba dotado Lakanal (1). Preocupado por completo con la composición de las obras para la instrucción popular, distinguía claramente el libro elemental que pone la ciencia al alcance de los niños, del compendio cuyo objeto es abreviar una obra extensa. « El compendio, decía, es precisamente lo opuesto de los elementos. » Nadie mejor que él ha comprendido la dificultad de escribir un tratado de moral para uso de la infancia :

« Para ello se necesita genio especial : la sencillez de la forma y la gracia inocente deben unirse á la precisión en las ideas ; el arte de razonar no debe nunca separarse del de interesar á la imaginación ; una obra de esta naturaleza debe ser concebida por un lógico profundo y ejecutada por un hombre sensible : en ella se quisiera encontrar, en cierto modo, el espíritu analítico de Condillac y el alma de Fenelón. »

La geografía. — Definió Lakanal con igual exactitud el método que debe seguirse en la enseñanza de la geografía. Que se exponga desde luego, dice, en cada escuela el plano de la comuna donde está ésta situada, después que se ponga á la vista de los niños un mapa del cantón de que forma parte ; luego una carta del departamento y en seguida un mapa de Francia ; una vez hecho esto se pasará al de Europa y al de las otras partes del mundo y por último al mapamundi.

Letras y ciencias. — Más equitativo que Condorcet, Lakanal no quería que la cultura científica dañase á la cultura literaria.

(1) Véase en la *Revista política y literaria* del 7 de Octubre de 1882 un excelente estudio de M. Janet sobre Lakanal.

« Hace bastante tiempo que hemos desdeñado las bellas letras y algunos espíritus que quieren pasar por profundos miran este estudio como fútil.... Las letras son, sin embargo, las que abren el espíritu á la luz de la razón y el corazón á las impresiones del sentimiento. Substituyen la moralidad al interés, pulen á los pueblos, ejercitan su juicio, los tornan más sensibles á la vez que más dóciles á las leyes y más capaces para las grandes virtudes. »

Necesidad de las escuelas normales. — El título de gloria más hermoso de Lakanal, consiste en haber unido su nombre á la fundación de las escuelas normales. La idea de establecer seminarios pedagógicos no era nueva en lo absoluto (1). Muchos amigos de la instrucción habían comprendido, ya en el décimo séptimo, ya en el décimo octavo siglo que no serviría de nada abrir escuelas si con anterioridad no se formaban buenos maestros. Pero la Convención es la que tuvo el honor de haber dado cuerpo, por primera vez, á esta vaga aspiración.

Decretada el 13 pradiar, año II, la fundación de las escuelas normales fué objeto de un informe de Lakanal el 2 brumario, año III. En un estilo inferior á sus ideas y que hubiera ganado mucho con la sencillez, expone Lakanal la necesidad de hacer instruir á los institutores antes de enviarlos á dar la enseñanza á sus alumnos :

« ¿ Existe en Francia, existe en Europa, existen sobre la tierra dos ó trescientos hombres (y necesitaríamos muchos más), que estén en estado de enseñar las artes útiles y los conocimientos necesarios, con métodos propios para hacer más penetrantes los espíritus y más claras las verdades : métodos que al enseñar una cosa, enseñen á raciocinar sobre todas ? No ; por pequeño que parezca ese número de hombres no existe en parte alguna sobre la tierra. Es pues necesario formarlos.... Al ser los primeros en decretar las escuelas normales habéis querido crear con anticipación un gran número de institutores capaces de ser los ejecutores de un plan que tiene por objeto la regeneración del entendimiento humano, en una república de veinticinco millones de hombres á quienes iguala la democracia.... »

(1) Dumoustier rector de la Universidad de París en 1635. La Salle, en el siglo XVIII, el abate Courtalon.

La frase escuelas normales (de la palabra latina *norma*, regla) no era tampoco nueva, como no lo era la cosa misma. Lakanal explica que con esta expresión se había querido expresar netamente las escuelas que debían ser tipo y regla de todas las otras.

Escuela normal de París. — Lakanal proponía para alcanzar su objeto reunir en París bajo la dirección de maestros eminentes, « los Lagrange, los Berthollet, los Daubenton », un número considerable de jóvenes, traídos de todos los lugares de la República y distinguidos « por su talento y por su civismo. » Los maestros de esta grande escuela normal debían dar á los alumnos « lecciones sobre el arte de enseñar la moral... y enseñarles á aplicar á la enseñanza de la lectura y de la escritura, de los primeros elementos de cálculo, de geometría práctica, de historia y de gramática francesa los métodos trazados en los cursos elementales adoptados por la Convención nacional y publicados por su orden. » Una vez instruidos « en el arte de enseñar los conocimientos humanos, » los alumnos de la Escuela normal de París debían ir á todos los lugares de la República para repetir « las grandes lecciones » que hubieran aprendido y para formar el núcleo de las escuelas normales provinciales. Y de este modo, dice enfáticamente Lakanal, « este manantial de luz tan pura, tan abundante, puesto que partirá de los hombres de la República, primeros en todos los géneros, derramado de receptáculo en receptáculo, se esparcirá poco á poco por toda la Francia sin perder nada de su pureza en su curso. »

La Convención votó el 9 brumario año III (30 de Octubre de 1794), las proposiciones de Lakanal. La Escuela normal se abrió el 1º pluvioso año III (20 de Enero de 1795). Su organización fué defectuosa y poco práctica: por lo pronto demasiados alumnos, cuatrocientos jóvenes que se admitieron sin concurso y entregados á sí propios en París; profesores, ilustrados sin duda, pero cuyo talento literario ó cuyo genio científico no se plegaba bastante á las exigencias de un curso normal y de una pedagogía práctica; lecciones poco numerosas que no duraban sino cuatro meses y que,

según el testimonio de Daunou, « se dirigían más á las partes prominentes de la ciencia que al arte de enseñar. » El ensayo que se terminó el 26 floreal año III, no respondía á las esperanzas que se habían concebido. No se dió pues curso á la idea de instalar escuelas normales en las provincias. Mas eso no importaba, se había dado un memorable ejemplo, y el fecundo principio de la institución de las escuelas normales había recibido un principio de ejecución.

Escuelas centrales. — Las escuelas centrales destinadas á reemplazar á los colegios de enseñanza secundaria, fueron instituidas por decreto del 25 de Febrero de 1795 (7 ventoso, año III), según el informe de Lakanal. Daunou las modificó en la ley del 3 brumario año IV (25 de Octubre de 1795). Duraron, sin gran éxito, hasta la promulgación de la ley del 1º de Mayo de 1802 que las suprimió.

Defecto de las escuelas centrales. — Las escuelas centrales se parecen en todas sus partes á los institutos de Condorcet. Y aun es preciso confesar que la imitación no es feliz. Lakanal cometió el error de tomar de Condorcet el plan de esos establecimientos mal definidos, donde la enseñanza era muy vasta, los programas muy recargados y en las que debía el alumno, según parece, instruirse en discutir de *omni re scibili*. ¡Condorcet hacía seguir en sus institutos hasta un curso de partos! Las escuelas centrales donde la enseñanza era un desfile de cursos presentados indiscretamente á un auditorio fatigado, las escuelas centrales no honran ni á la Convención que las organizó ni á Condorcet que trazó su primer esbozo.

Espíritu positivo y práctico. — Sin embargo existía en el pensamiento que presidió á la fundación de las escuelas centrales algo que era justo. Lo encontramos expresado en los *Ensayos sobre la enseñanza* del matemático Lacroix (1). Éste hace notar que el progreso de las ciencias y la necesidad de aprender gran número de cosas nuevas imponen á la educación la obligación de medir el tiempo y si así puede decirse, de cortar las alas á los estudios que,

(1) *Ensayos sobre la enseñanza*, París, 1805.

como el latín, habían sido hasta entonces objeto único y exclusivo de la instrucción.

En las escuelas centrales, en efecto, las lenguas clásicas estaban en segundo lugar. No sólo se las asociaba, sino que se preferían á las matemáticas y en general á los conocimientos de que podía sacar el alumno un provecho inmediato. En el espíritu de los organizadores de estas escuelas, la idea positiva y práctica de la vida se había sustituido á la idea especulativa y desinteresada del desarrollo del espíritu para sí mismo. En realidad estas dos ideas deben completarse, la una á la otra, y no excluirse: el ideal de la educación consiste en encontrar un sistema que acoja á ambas. Pero en las escuelas centrales el primer punto de vista absorbía al otro. Estos establecimientos se parecían á las escuelas industriales de nuestra época, pero con el defecto particular consistente en que se quería abrazar todo en ellas y dar acceso á los estudios nuevos sin por esto sacrificar del todo los antiguos. Nada mejor que crear colegios de enseñanza práctica y especial: así se responde á las necesidades de la sociedad moderna. Pero que no se obligue á vivir bajo el mismo techo á los ejercicios literarios y á las artes industriales.

Grandes fundaciones de la Convención. — En los primeros años de su existencia, la Convención no concedió su atención sino á las escuelas primarias. Parecía ser la única necesidad de la sociedad el enseñar á leer á los analfabéticos. La Convención acabó por levantarse por encima de ese modo de ver estrecho y exclusivo; volvió sus miradas hacia la instrucción secundaria y hacia la instrucción superior.

La Convención dió sobre todo pruebas de fecundidad y de inteligencia al tratarse de la educación superior, con el establecimiento de varias escuelas especiales. Una después de otra, decretó la fundación de la Escuela politécnica bajo el nombre de Escuela central de trabajos públicos (11 de Marzo de 1794); la Escuela normal (30 de Octubre de 1794); la Escuela de Marte (1º de Junio de 1794); el Conservatorio de artes y oficios (29 de Septiembre de 1794). Al año siguiente

organizó la Oficina de longitudes y por último el Instituto nacional. ; Qué magnífico esfuerzo para reparar las ruinas hechas por la anarquía y para colmar los vacíos que había soportado con paciencia el antiguo régimen ! Esas multiplicadas creaciones subsisten en su mayor parte y florecen todavía.

Ley del III brumario, año IV. — Los que pretenden que se vea en el decreto del 3 brumario del año IV « la obra capital de la Convención en materia de instrucción, la síntesis de todos los trabajos y proyectos anteriores, el más serio esfuerzo de la Revolución » (1), adelantan una paradoja. Lakanal y sus partidarios hubieran desaprobado, con seguridad, una ley que borra de una plumada los grandes principios revolucionarios en materia pedagógica, lo gratuito, lo obligatorio y la universalidad de la instrucción.

Los destinos de la instrucción pública están ligados á la suerte de las constituciones. Á los cambios de política corresponden, por contra-golpes inevitables, vicisitudes análogas en la organización de la instrucción. De la constitución ligeramente retrógrada del año III salió la legislación pedagógica del año IV, de la que ha podido decirse que « en ella se ha hecho sentir tristemente el espíritu de reacción. »

Daunou, que fué su principal autor, era, sin duda alguna, muy competente en cuestiones de instrucción pública. Pero cedió, por una secreta connivencia con su propio temperamento, á las tendencias de su tiempo; condescendió voluntariamente con las timideces de una Asamblea envejecida, agotada, que, habiéndose empobrecido por una serie de suicidios, no contaba ya en su seno con espíritus superiores.

Insuficiencia del plan de Daunou. — Nada más insuficiente que el plan de Daunou. Se redujo el número de las escuelas primarias. Ya no se trata en él de proporcionarlas con el número de la población. Daunou vuelve á las escuelas cantonales de Talleyrand: « Se establecerá en cada cantón de la República una ó varias escuelas primarias (art. 1º). » Estamos muy lejos de Condorcet que quería una

(1) Alberto Duruy, op. cit., p. 137

escuela para cada grupo de cuatrocientas almas y de Lakanal quien pedía una para cada mil habitantes. Por otra parte los institutores no recibían ya sueldo del Estado; el Estado les daba sólo un local para que les sirviese de salón de clases y de alojamiento, y también... un jardín! « Se daba igualmente á cada institutor el jardín que estuviera junto á este local (art 6º). » No tenían más remuneración que las retribuciones anuales que les pagara cada alumno. De un solo golpe se tornaba al institutor en el asalariado de sus discípulos y se abolía lo gratuito de la enseñanza. Sólo los indigentes, la cuarta parte del número total de alumnos, podían ser exceptuados por la administración municipal del pago de la retribución escolar. Por último el programa de estudios se redujo á las más humildes proporciones: la lectura, la escritura, el cálculo y los elementos de moral republicana.

Después de tantas, tan nobles y tan generosas ambiciones, después de tantas declaraciones entusiastas en favor de lo gratuito de la enseñanza primaria en absoluto, después de tantos bellos esfuerzos para levantar la condición material y moral de los institutores, para hacer circular la instrucción hasta las últimas fibras del tejido social, la Convención vino á parar en una mezquina concepción, que diezmaba las escuelas, que empobrecía los programas, que sumergía de nuevo al maestro de escuela en una situación precaria, que le ponía otra vez á merced de sus alumnos, sin preocuparse de procurárselos, garantizándole nada más por toda compensación á falta de alumnos que instruir, el derecho de cultivar un jardín y esto si lo había en la vecindad de la escuela! Si la ley del año IV fué de hecho el testamento pedagógico de la Convención, ¿no es cierto al menos, que es un testamento á manera de aquellos que se arrancan por sorpresa, de aquellos en los que un hombre por su última voluntad reniega de su pasado y se muestra infiel á todas las aspiraciones de su vida?

No, no es á Daunou, sino á Talleyrand, á Condorcet, á Lakanal á quienes es preciso pedir el verdadero pensamiento pedagógico de la Revolución. Sin duda, el proyecto de Daunou tuvo sobre todos los proyectos anteriores la ventaja de ser

aplicado y de no ser letra muerta. Pero la gloria de los primeros revolucionarios no podría minorarse por el hecho de que las circunstancias detuvieron la ejecución de sus planes y de que se han necesitado cien años para que se acercase la sociedad al ideal que soñaron. Fueron los primeros en proclamar el derecho y el deber de todos los ciudadanos para instruirse é ilustrarse. Esto nos compromete á admirar el pasado, á respetar la obra de nuestros padres. No nos contradecemos con ello, pues la Revolución forma parte también de ese pasado y lamentamos que los hombres que predicán con más elocuencia el culto de las tradiciones y el respeto por los antecesores sean precisamente los que denigran con mayor acritud los esfuerzos de la Revolución.

LECCIÓN XVIII

PESTALOZZI

La pedagogía alemana. — Los pietistas y Francke (1663-1727). — Los filántropos y Basedow (1723-1790). — Las escuelas populares. — Pestalozzi (1746-1827). — Educación de Pestalozzi. — Pestalozzi agricultor. — Cómo se hizo educador Pestalozzi. — Educación de su hijo. — La escuela de Neuhoof (1775-1780). — Pestalozzi escritor (1780-1787). — *Leonardo y Gertrudis* (1784). — Nuevos ensayos agrícolas. — Otras obras. — El orfanatorio de Stanz (1798-1799). — Métodos seguidos en Stanz. — Las escuelas de Berthoud (1799-1804). — *Cómo instruye Gertrudis á sus hijos* (1804). — Estilo de Pestalozzi. — Análisis de Gertrudis. — El instituto de Berthoud (1804-1804). — El instituto de Iverdun (1805-1825). — Ensayos sucesivos de Pestalozzi. — Principios esenciales. — Procedimientos pedagógicos. — Simplificación de los métodos.

La pedagogía alemana. — Desde hace dos siglos la Alemania ha sido la tierra clásica de la pedagogía y para expresar todos los esfuerzos intentados en ese país, en el dominio de la educación, sería necesario escribir varios volúmenes.

Á principios del siglo diez y ocho, dice M. Dittes, « se produjo un adelanto. Las ideas se convierten en hechos : se reconoce más y más la importancia de la educación : la pedagogía se sacude del viejo polvo de la escuela y se mezcla á la vida ; ya no quiere seguir siendo una ocupación accesoría de la Iglesia, empieza á ser una ciencia y un arte independientes. Algunos teólogos le harán aún importantes

servicios, pero en general lo ejecutarán fuera de la Iglesia y con frecuencia en oposición con ella. »

En espera del grande y fecundo impulso de Pestalozzi, la historia de la pedagogía debe cuando menos hacer mención de los pietistas « cuyas instituciones pedagógicas contribuyeron á facilitar las vías para los nuevos métodos » y después á los filántropos de quienes Basedow es el más célebre representante.

Los pietistas y Francke (1663-1727). — Francke representa en Alemania el mismo papel, con corta diferencia, que La Salle en Francia. Fundó en Halle dos establecimientos, el *Pædagogium* y la *Casa de Huérfanos*, que contaba en 1727 con más de 2,000 alumnos. Pertenecía á la secta de los pietistas, luteranos que afectaban una moral austera y que conforme á los principios de sus correligionarios hacían de la piedad el objeto supremo de la educación.

Lo que distingue y recomienda á Francke es su talento de organización. Se preocupaba, con sobrada razón, con la instalación material de las escuelas y con los útiles de trabajo. El *Pædagogium* se instaló en 1715 en un edificio confortable al que se unió un jardín botánico, un gabinete de historia natural, aparatos de física, un laboratorio de química y de anatomía y un taller para la talla y la pulimentación del vidrio.

Sus discípulos Niemeyer, Semler, Hecker, continuaron después de él y reformaron su obra en algunos puntos. Fundaron las primeras *escuelas reales* de Alemania ; sostuvieron el espíritu práctico, la pedagogía profesional de su maestro y aseguraron el desarrollo de casas de instrucción que aún existen hoy día bajo el nombre de *instituciones* de Francke.

Los filántropos y Basedow (1723-1790). — Con Basedow penetró en la pedagogía alemana un espíritu más liberal que en parte se tomó de Rousseau. Basedow creó en Dessau una escuela que fué merecedora de los elogios del filósofo Kant y del pastor Oberlin. Lo denominó con un nombre que pinta sus humanitarias intenciones, con el de *Philanthropinum*. Parece ser que en todos los procedi-

mientos que en él empleaba, tenía á la vista la exclamación de Rousseau: « ¡ Cosas ! ¡ cosas ! ¡ Cuántas palabras ! » El método intuitivo ó de la *enseñanza por el aspecto* era el practicado en la escuela de Dessau.

La principal obra de Basedow, el *Libro elemental*, no es sino el *Orbis pictus* de Comenius, reformado siguiendo los principios de Rousseau. Se pretendía en Dessau enseñar un idioma en seis meses. « Nuestros métodos, decía Basedow, hacen los estudios tres veces más cortos y más gratos. » Se abusaba de los ejercicios mecánicos. Los niños á una orden del maestro: *Imitami sutorem, Imitami sartorem*, se ponían á imitar los movimientos de un sastre que está cosiendo ó de un zapatero cuando clava. Y lo que es más grave todavía, se abusaba allí de las *lecciones de cosas*, hasta el grado de presentar á los niños las escenas preliminares del parto. Se les enseñaba un cuadro donde se veía una mujer lánguida y acostada, con el marido sentado junto á ella, y sobre una mesa dos fallitas, una para niño y otra para niña. En frente de este cuadro de familia los alumnos, al ser interrogados, debían decir cuál era la situación en que se hallaba la mujer, los peligros que corría, lo que significaban las dos fallas... Y de todo eso sacaba el maestro una lección de moral sobre los deberes de los niños, sobre sus obligaciones hacia sus madres que tanto sufrieron para darlos al mundo. Confesemos que la moralidad que podía desprenderse de esos actos, no sirve de excusa á la imprudencia de representarlos ante niños de diez años de edad (1).

Las escuelas populares. — Se intentaron grandes esfuerzos en el siglo diez y ocho, en los países católicos como en los países protestantes de Alemania, para desarrollar la instrucción del pueblo. Maria Teresa y Federico II consideraron la instrucción pública como negocio de Estado. Se agregan al impulso gubernamental varias iniciativas aisladas. En Prusia, un señor, Rochow (1734-1805), fundaba

(1) Además de Basedow es preciso citar á los educadores que han conquistado celebridad en Alemania bajo el nombre de *filántropos* Salzmann (1744-1814) y Camp (1746-1818).

escuelas en los pueblos. En Austria, dos eclesiásticos, Felbiger (1724-1788), y Kindermann (1740-1801), contribuían con su actividad pedagógica para la reforma de las escuelas.

Á pesar de todo, los resultados eran insignificantes, y la escuela popular, sobre todo la escuela de pueblo, permanecía en tristísimo estado.

« Casi en todas partes, dice M. Dittes, se nombraba en calidad de preceptores, á domésticos, á artesanos corrompidos, á soldados dados de baja, á estudiantes degenerados y en general á personas de educación y de moralidad dudosas. Su retribución era mezquina, su autoridad pequeñísima. La concurrencia á la escuela, comunmente muy irregular, en todas partes se suspendía casi por completo en estío. Muchas poblaciones no poseían ni una escuela y casi en ningún lugar eran frecuentadas por todos los niños. En infinidad de países se carecía de instrucción y más que nadie las niñas no disfrutaban de ella. El pueblo y en especial el paisano consideraba la escuela como un fardo; es verdad que el clero y los maestros se miraban en ella, pero, en suma no hacían sino muy poco y aun detenían su progreso. La nobleza, por lo general, se mostraba poco favorable para la cultura espiritual del pueblo... La enseñanza se conservaba mecánica, la disciplina rudimentaria. Se refiere que un maestro de escuela de Suavin, que murió en 1782, había propinado durante el tiempo que se dedicó á la enseñanza 941.327 bastonazos, 424.040 azotes, 10.235 bofetadas, 4.113.800 palmetazos. Además había hecho arrodillar 777 veces á varios niños sobre el aparato triangular; puso 5.004 veces las orejas de burro é hizo sostener la vara en el aire 4.707 ocasiones. Usó cerca de 3.000 palabras injuriosas..... »

Pestalozzi (1746-1827). — La situación de la instrucción primaria no era mucho mejor en Suiza. Los institutores eran reclutados al azar; su salario era miserable; por lo general no tenían habitación propia y se veían forzados á colocarse para desempeñar trabajos domésticos en casa de los habitantes acomodados de las ciudades para poder alimentarse y alojarse. Un espíritu mezquino de casta dominaba todavía la instrucción y los pobres permanecían sumidos en la ignorancia.

En ese medio pésimo y desfavorable apareció, á fines del siglo diez y ocho, el mas célebre de los peda-

gogos modernos, hombre que con seguridad no estaba exento de defectos, cuyo espíritu tenía sus vacíos y sus debilidades y á quien ciertamente no tenemos intención de librar de la crítica cubriéndole con las alabanzas de una admiración supersticiosa; pero que fué grande entre los grandes por su inagotable amor para el pueblo, por su ardiente sacrificio y por su instinto pedagógico. Durante los ochenta años de su laboriosa existencia, no dejó Pestalozzi de trabajar para los niños y de dedicarse á instruirlos. La guerra ó la malquerencia de sus compatriotas destruían sus escuelas: iba á levantarlas más allá y no desesperaba nunca; gracias á la abundancia de su ardorosa palabra que no se cansaba jamás, llegaba, á veces, hasta comunicar el entusiasmo á su alderredor; recogía en todas partes á los huérfanos y á los vagabundos, como ladrón de niños de nueva especie; olvidaba que era pobre cuando se trataba de ser caritativo y que estaba enfermo cuando necesitaba enseñar; perseguía por último con indomable energía, á través de todas las resistencias y de todos los obstáculos, su apostolado pedagógico: « ¡Morir ó lograr! exclamaba. Mi entusiasmo por realizar el sueño de mi vida me hubiera hecho ir, por en medio del aire ó del fuego, no importa de que modo, hasta el último pico de los Alpes! »

Educación de Pestalozzi. — La vida de Pestalozzi está intimamente ligada á su obra pedagógica. Para comprender al educador es preciso haber trabado antes conocimiento con el hombre.

Nacido en Zurich en 1746, Pestalozzi murió en Brugg en Argovia en 1827. Resintió siempre este desdichado grande hombre la educación sentimental y poco práctica que le dió su madre, la que quedó viuda con tres niños en 1751. Desde muy niño contrajo el hábito de sentir, de conmoverse más que el de razonar y el de reflexionar. Juguete de sus camaradas que se mofaban de su rudeza, el pequeño colegial de Zurich se acostumbró á vivir solo y á soñar. Más tarde, en 1760, el estudiante de la academia se distinguió por su entusiasmo político y por sus audacias revolucionarias. Desde esa época concibió un sentimiento profundo por las miserias

y por las necesidades del pueblo y se propuso desde entonces como objeto de su vida la curación de las llagas sociales. Á la vez se desarrolló en él un gusto irresistible por la vida sencilla, frugal, casi ascética: restringir sus deseos llegó á ser la regla esencial de su conducta, y para ponerla en práctica se reducía á acostarse en el suelo, á alimentarse con pan y con legumbres. La vida del campo le seducía sobre todo: año por año iba á pasar sus vacaciones al campo, á la casa de su abuelo, que era pastor en Honys. *Omne malum ex urbe*, decía espontáneamente.

Pestalozzi agricultor (1765-1775). — No se manifestó al principio la vocación pedagógica de Pestalozzi, sino por algunas aspiraciones vagas, cuya huella sería fácil encontrar en algunos de los escritos cortos de su juventud, en los artículos que desde los veinte años dió á un periódico de estudiantes que se publicaba en Zurich. Después de haber ensayado ser teólogo, jurisperito sin lograr éxito, se hizo agricultor. Cuando fundó en Neuhoef una explotación agrícola, pensó menos en enriquecerse que en abrir nuevas vías de cultura para levantar la condición material de los paisanos de Suiza. Pero, á pesar de su buena voluntad, á pesar de la concurrencia de la mujer abnegada con quien casó en 1769, Ana Schultes, Pestalozzi más emprendedor que hábil, hizo fiasco en sus fundaciones industriales. En 1775 había agotado sus recursos. Entonces fué cuando tomó una determinación heroica y cuando dió á conocer su imprudente generosidad: pobre y no pudiendo ya sostenerse á sí propio, abrió en su quinta de campo un asilo para los niños pobres.

Cómo se hizo educador Pestalozzi. — El asilo para niños pobres en Neuhoef (1775-1780) es por decirlo así la primera etapa de la carrera pedagógica de Pestalozzi. Las otras serían el asilo para huérfanos en Stanz (1798-1799), las escuelas primarias de Berthoud (1799), el instituto de Berthoud (1801-1804), y por último el instituto de Yverdon (1805-1825).

Lo primero que se ocurre cuando se estudian los sistemas de educación, es saber cómo se han hecho pedagogos los autores de estos sistemas.

Tal vez los mejores pedagogos son aquellos que llegan á serlo por haber amado mucho á la humanidad ó por haber querido con ternura á sus hijos. Pestalozzi es de ellos : porque soñó apasionadamente desde su juventud con el mejoramiento moral del pueblo, porque siguió con tierna solicitud los primeros pasos en la vida, de su hijo Jacobli, llegó á ser un grande institutor.

Educación de su hijo. — El *Diario de un padre* (1), en el que Pestalozzi anotaba día á día los progresos de su hijo, nos le enseña preocupado con la aplicación de los principios de Rousseau. Á los once años Jacobli, como Emilio, no sabía leer ni escribir. Las cosas presentadas antes que las palabras, la intuición de los objetos sensibles, poco ejercicio del juicio, el respeto para las facultades del niño, un cuidado igual para respetar su libertad y para obtener su obediencia, la constante preocupación de rodear á la educación de alegría y de buen humor, tales son los principales rasgos de la educación que dió Pestalozzi á su hijo, educación que fué una verdadera experimentación pedagógica, que tal vez perjudicaría algo al alumno, pero que la humanidad debía aprovechar. Desde esa época Pestalozzi concibió algunas de las ideas que fueron los principios de su método. El padre había formado al educador. Una de las superioridades de Pestalozzi sobre Rousseau consiste en que amaba á su alumno, á su propio hijo.

El asilo de NeuhoF. — Madame de Staël ha hecho notar con razón que es « preciso considerar la escuela de Pestalozzi como relativa á la infancia. La educación que da no es definitiva sino para la gente del pueblo. » Y, en efecto, la primera y la última fundación de Pestalozzi fueron escuelas de niños pequeños. En los últimos años de su vida cuando se vió obligado á dejar el instituto de Yverdun, volvió á NeuhoF donde hizo construir una casa de educación para los niños pobres.

La escuela de NeuhoF debía ser sobre todo, en el pensa-

(1) Véanse las interesantes citas del *Diario de un padre* en la excelente biografía de Pestalozzi, por Roger de Guimps.

miento de Pestalozzi, un ensayo de regeneración moral y material, por el trabajo, por el orden, por la instrucción. Muchos ejercicios de idioma, el canto, la lectura de la Biblia : tales eran las ocupaciones intelectuales. Pero la mayor parte del día se consagraba al trabajo agrícola, al cultivo de las hortalizas.

En despecho de su admirable abnegación, Pestalozzi no triunfó mucho tiempo en su empresa pedagógica. Tenía que luchar contra las preocupaciones de los padres, contra la ingratitud de los hijos. Con frecuencia los pequeños mendigos que recogía no esperaban sino que les diese vestidos nuevos para huir y volver á comenzar sus vagancias. Además le faltaban recursos. Empobrecía y contraía deudas de día en día. Sus amigos, que le habían ayudado al principio, le predecían que moriría en un hospital ó en una casa de locos.

« Durante treinta años, dice él mismo, mi vida ha sido una lucha desesperada contra la más espantosa pobreza.... Tuve más de mil veces, que pasar el día sin comer, y al medio día, cuando los más pobres estaban sentados alderredor de una mesa, yo devoraba con amargura un pedazo de pan en el camino ;... y todo para poder acudir en socorro de los más pobres, para realizar mis principios. »

Pestalozzi escritor. — Después de la desgracia de su empresa de NeuhoF, Pestalozzi renunció por algún tiempo á toda clase de actividad práctica y manifestó por medio de sus escritos, en 1780 hasta 1787, su celo pedagógico.

En 1780 apareció la *Velada de una ermita*, serie de aforismos sobre la regeneración del pueblo por la educación. Pestalozzi criticaba allí con viveza la marcha artificial de la escuela é insistía sobre la necesidad de desarrollar el alma por el interior, por la cultura interna :

« La escuela en todo antepone el orden de las palabras al orden de la libre naturaleza. »

« La casa paterna es la base de la educación de la humanidad. »

« Hombre, en tí mismo, en el sentimiento interno de tu fuerza es donde reside el instrumento de la naturaleza para tu desarrollo. »

« **Leonardo y Gertrudis.** » — En 1781 publicó Pestalozzi el primer tomo de *Leonardo y Gertrudis*: lo había escrito en las interlíneas de un viejo libro de cuentas. Este libro, tal vez el más célebre de todos los escritos de Pestalozzi, es una especie de romance popular en el que pone el autor en escena á una familia de obreros. Gertrudis representa en él las ideas de Pestalozzi sobre la educación de los niños. Los otros tres tomos (1783, 1785, 1787), refieren la regeneración de un pueblo por el concurso de la legislación, de la administración, de la religión y de la escuela, de la escuela sobre todo « que es el centro del cual debe partir todo ».

Leonardo y Gertrudis es la única obra de Pestalozzi que recomienda Diesterweg (1) á los institutores prácticos.

« Era, dice Pestalozzi, mi primera palabra dirigida al corazón de los pobres y de los desheredados del campo. »

Al dar á Gertrudis el principal papel en su novela, quería Pestalozzi marcar una de sus ideas fundamentales, cual era la de colocar la instrucción y la educación del pueblo en manos de las madres.

Nuevos ensayos agrícolas. — De 1787 á 1797 se ocupó Pestalozzi del cultivo de los campos. De esa época datan sus relaciones con Fellenberg, el célebre fundador de los *institutos agrícolas*, con el filósofo Fichte, quien le demostró el acuerdo de sus ideas con la doctrina de Kant. Su nombre comenzaba á ser célebre y en 1792, la Asamblea legislativa le proclamaba ciudadano francés en compañía de Washington y de Klopstock.

En esos años de trabajo agrícola, meditó Pestalozzi varias obras que se publicaron en 1797.

Otras obras de Pestalozzi. — La preocupación pedagógica domina en todos los trabajos literarios de Pestalozzi. Así, sus *Fábulas*, pequeñas composiciones en prosa, tienen todas ellas tendencia moral y educadora. Lo

mismo, en sus *Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano*, procura justificar el papel preponderante que concedía á la naturaleza en la educación del hombre. Pero en las investigaciones filosóficas no era feliz Pestalozzi.

« Este libro, dice él mismo, no es para mí sino un nuevo testimonio de mi impotencia; es un simple juguete de mi facultad imaginativa, una obra relativamente débil..... Nadie me ha comprendido, agrega, y me han hecho entender con medias palabras que se consideraba la obra en su totalidad como un galimatías. »

El juicio es severo, pero es justo. Pestalozzi tenía la intuición de la verdad, pero no era capaz de demostrarla teóricamente. Su pensamiento vehemente, su lenguaje lleno de imágenes no se plegaban á la exposición compacta y metódica de las verdades abstractas.

El orfanatorio de Stanz (1798-1799). — Hasta 1798 no había encontrado ocasión Pestalozzi de poner en práctica sus principios y sus sueños. La Revolución helvética, á la que saludó con entusiasmo como á la señal de regeneración social de su país, le dió por fin el medio de ensayar sus teorías, que, por un extraño destino, habían sido aplicadas por otras manos antes de serlo por las suyas.

El gobierno helvético, cuyas tendencias estaban en armonía con los sentimientos democráticos de Pestalozzi, le ofreció la dirección de una escuela normal. Pero él rehusó para permanecer siendo institutor. Iba á encargarse de una escuela cuyo plan había él redactado, cuando le llamaron los acontecimientos á dirigir un orfanatorio en Stanz.

Métodos seguidos en Stanz. — Pestalozzi daba lección á sus discípulos de las seis á las ocho de la mañana y de las cuatro á las ocho de la tarde; el resto del tiempo se consagraba al trabajo manual. Aun en el tiempo dedicado á la lección el niño de Stanz « dibujaba, escribía y trabajaba ». Para establecer el orden en una escuela que contaba con ochenta niños, Pestalozzi tuvo la idea de recurrir al ritmo; « se vió, dice, que la pronunciación rítmica aumentaba la

(1) Véase Lección XIX.

impresión producida por la lección. » Tratándose de alumnos *absolutamente ignorantes*, les hacía permanecer mucho tiempo en el principio; les ejercitaba en los primeros elementos hasta que podían dominarlos. Simplificaba los métodos y buscaba para cada enseñanza un punto de partida apropiado para las facultades nacientes del niño. El modo de enseñanza era *simultáneo*: todos los alumnos repetían en alta voz las palabras del maestro; pero también era mutua:

« Los niños instruyen á los niños: ellos fueron quienes intentaron la experiencia; yo no hice sino indicarla. Aun en esto obedecí á la necesidad: no teniendo ni un colaborador, tuve la idea de colocar á uno de los alumnos más adelantados entre otros dos que lo eran menos... »

La lectura estaba combinada con la escritura. La historia natural y la geografía se enseñaban á los niños bajo la forma de lecciones familiares.

Pero lo que sobre todo preocupaba á Pestalozzi era el desarrollo de las facultades morales y de las fuerzas interiores de la conciencia. Quería que sus alumnos le amasen, despertar entre ellos, en sus relaciones cotidianas, los sentimientos de amistad fraternal, exaltar la intuición de cada virtud antes de formular el precepto, moralizar á los niños por la influencia de la naturaleza que les rodeaba y por la actividad que se les imponía.

La quimera de Pestalozzi, en la organización de Stanz, consistía en querer transportar á una escuela las condiciones de la vida doméstica, querer ser padre de un centenar de niños.

« Estaba convencido que mi corazón cambiaría el estado de mis niños con tanta rapidez como el sol de la primavera reanima á la tierra aletargada por el invierno.

» Era preciso que mis niños viesen desde la aurora hasta la puesta del sol, y en cada momento del día, sobre mi frente y en mis labios, que mi corazón era de ellos, que su dicha era mi felicidad y que sus placeres eran los mismos míos.

Era todo yo para mis niños. Estaba solo con ellos desde la mañana hasta la noche... Sus manos estaban en mis manos. Mis ojos estaban fijos en sus ojos. »

Resultados obtenidos. — Sin plan, sin orden aparente, nada más que por la acción y la comunicación incessante de su alma ardiente, con niños ignorantes y pervertidos por la miseria, reducido á sus propias fuerzas en una casa donde él era todo: « intendente, responsable, ayudante y casi doméstico », Pestalozzi obtuvo resultados sorprendentes.

« He visto en Stanz, dice él mismo, la potencia de las facultades del hombre.... Mis alumnos se desarrollaban rápidamente; eran ya de otra raza.... Los niños sintieron pronto que existían en ellos fuerzas que no conocían, y sobre todo adquirieron el sentimiento general del orden y de la belleza. Tuvieron conciencia de sí mismos, y la impresión de fatiga que reina habitualmente en las escuelas se desvaneció en mi clase como una sombra: querían, podían, perseveraban, alcanzaban y estaban gozosos. No eran colegiales que aprendían, eran niños que sentían se despertaban en ellos fuerzas desconocidas y que comprendían hasta dónde podían y debían conducirles, y ese sentimiento levantaba su espíritu y su corazón. »

« De la locura de Stanz, dice M. de Guimps, salió la escuela primaria del siglo diez y nueve. »

En tanto que los alumnos prosperaban, en maestro caía enfermo de agotamiento. Cuando las peripecias de la guerra hicieron que se cerrase el orfanatorio, fué á tiempo para la salud de Pestalozzi. Escupía sangre y estaba extenuado.

Las escuelas de Berthoud (1799-1802). — En cuanto recobró la salud, prosiguió Pestalozzi el curso de sus experiencias. Obtuvo no sin trabajo que se le confiase una pequeña clase en una escuela primaria de Berthoud. Pasaba por ser un ignorante:

« Se decían al oído que no sabía yo ni escribir, ni calcular ni aun leer correctamente. »

Pestalozzi no se defiende; confiesa su incapacidad y aun pretende que le ha sido útil.

« Mi incapacidad en estas materias era ciertamente una condición indispensable para hacerme descubrir el método más sencillo de enseñanza. »

- Lo que le estorbaba en la escuela de Berthoud era « el estar sometido á reglas ». — « Jamás había yo soportado tan pesada carga : estaba yo desanimado ; me arrastraba bajo el yugo rutinario de la escuela. »

No obstante, Pestalozzi tuvo éxito maravilloso en su pequeña clase. Se le dieron entonces alumnos más adelantados, pero su éxito fué menor. Procedía siempre sin plan ; se procuraba muchos males para obtener resultados que hubiera alcanzado mucho más fácilmente con un poco de orden. Torpezas, irregularidades, caprichos, comprometían sin cesar la acción de su buena voluntad. Para convencerse de ello, léanse los libros que publicó en esa época y en especial el más célebre que vamos á analizar sumariamente.

« **Como instruye Gertrudis á sus hijos** ». — Bajo este título publicó Pestalozzi en 1801 una exposición de su doctrina. « Es el más importante y el más profundo de todos sus escritos pedagógicos, dice uno de sus biógrafos. » No contrariaremos esa aserción : pero ese libro prueba también cuán inferior era el espíritu de Pestalozzi á su corazón y cuánto menos valía el escritor que el pedagogo. Compuesto bajo la forma de cartas dirigidas á Gessner, el trabajo de Pestalozzi es con frecuencia un tejido de declamaciones, de divagaciones, de lamentaciones perpetuas. Es obra de un cerebro que fermenta, de un corazón que hierve. La idea se desprende penosamente á través de mil repeticiones. Cómo pudiera uno admirarse de esa insuficiencia literaria de Pestalozzi, cuando él mismo nos hace la confesión siguiente : « Desde hacía treinta años que no leía yo un libro, ya no podía yo leer » (1) !

Estilo de Pestalozzi. — El estilo de Pestalozzi es el

(1) Apareció una segunda edición en vida del autor en 1820 con algunas modificaciones importantes. La traducción francesa publicada en 1882 por el Dr Darin fué hecha de la primera edición.

hombre : desaliñado, nebuloso, embrollado, pero con relámpagos súbitos y con iluminaciones brillantes en las que se muestra el calor de su corazón. Muchas comparaciones : la imagen sofocando á la idea. En algunas páginas se compara á sí propio ya « á un marino que por la pérdida de su harpón ensayaba pescar á la ballena con anzuelo », para pintar la desproporción de sus recursos con sus fines ; ya, á una paja « á la que ni un gato pudiera agarrarse », para indicar cuánto se le desdénaba ; á un tecolote para referirse á su aislamiento ; á un rosal para indicar su debilidad ; á un ratón temeroso del gato para caracterizar su timidez.

Análisis de Gertrudis. — No es cosa fácil analizar un libro de Pestalozzi. *Cómo instruye Gertrudis á sus hijos*, está desde luego muy mal titulado : pues en él no se menciona una sola vez á Gertrudis. Este nombre propio llegó á ser para Pestalozzi una palabra alegórica por medio de la cual se personifica á sí propio.

Las tres primeras cartas son más bien que una exposición doctrinaria, memorias autobiográficas. Pestalozzi refiere en ellas sus primeros ensayos y nos hace conocer á los colaboradores de Berthoud, Krusi, Fobler, y Buss. En las siguientes cartas se esfuerza el autor por exponer los principios generales de su método. La séptima trata del lenguaje ; la octava de la intuición de las formas, de la escritura y del dibujo ; la novena de la intuición de los números y del cálculo ; la décima y la duodécima de la intuición en general. Para Pestalozzi, la intuición era, como es sabido, la percepción directa y experimental, sea en el dominio de los sentidos, sea en las regiones interiores de la conciencia. Por fin, las últimas cartas están consagradas al desarrollo moral y religioso.

Sin tratar de seguir en todas sus vueltas y en todas sus digresiones el pensamiento móvil de Pestalozzi, vamos á recoger algunas de las ideas generales que abundan en este libro frondoso y mal compuesto.

Métodos simplificados. — El objeto de Pestalozzi, como lo hace notar uno de sus amigos, era en un sentido *mecanizar* la instrucción. Quería, en efecto, simplificar y

determinar los métodos hasta el grado de que pudiesen ser empleados por el institutor más mediano, por el padre y por la madre más ignorantes. En una palabra esperaba organizar una máquina pedagógica tan bien montada que en cierto modo pudiese funcionar por sí sola :

« Creo, dice, que es inútil pensar en obtener el progreso de la instrucción del pueblo, hasta que se hayan encontrado formas de enseñanza que hagan del institutor, cuando menos hasta la conclusión de los estudios elementales, el simple instrumento mecánico de un método que deba sus resultados á la naturaleza de sus procedimientos y no á la habilidad de quien lo practica. Siento el hecho de que un libro escolar no tiene valor sino en tanto que puede ser empleado por un maestro sin instrucción tan fácilmente como por un maestro instruido. »

Esto era caer en la exageración; era tener en nada la acción personal y el mérito de los maestros. Según eso, sería inútil fundar escuelas normales. « El mismo Pestalozzi es por lo demás, un brillante mentís á esta singular teoría : pues debió sus éxitos pedagógicos mucho más á la influencia de su palabra viva, á la ardiente comunicación de la llama de que estaba animado su corazón, que á procedimientos metódicos que nunca llegó á combinar de una manera definitiva.

El método socrático. — Pestalozzi recomienda el método socrático é indica con exactitud algunas de las condiciones necesarias para el empleo de este método. Desde luego hacía notar que exige por parte del maestro una habilidad poco común :

« Una inteligencia superficial y poco cultivada, decía, no sondea las profundidades de donde un Sócrates hacía brotar espíritu y verdad. »

Además el método socrático no puede ser empleado sino con alumnos que posean ya alguna instrucción. Es absolutamente impracticable con niños á quienes faltan, á la vez,

puntos de partida, es decir nociones preliminares, y el medio de expresar estas nociones, es decir el conocimiento del lenguaje. Y como era necesario que el pensamiento de Pestalozzi terminara en una imagen, agrega :

« Para que el azor y la misma águila tomen los huevos de las otras aves, se requiere que antes, éstas los hayan depositado en el nido. »

La palabra, la forma y el número. — Una de las ideas favoritas de Pestalozzi, y que en Yverdon y en Berthoud fué el principio de sus ejercicios escolares, es que todos los conocimientos elementales pueden y deben ligarse á tres principios, la *palabra*, la *forma*, el *número*.

Á la palabra liga el lenguaje, á la forma la escritura, al número el cálculo. « Esto fué, dice, algo como un rayo de luz en mis investigaciones, como un *Deus ex machina*. » Nada justifica tal entusiasmo. Sería facilísimo demostrar que la clasificación de Pestalozzi, además de que no ofrece ningún interés práctico, no está tampoco justificada bajo el punto de vista teórico, desde luego porque uno de los elementos de su trilogía, la palabra ó el lenguaje, comprende á los otros dos; y después porque un gran número de conocimientos, por ejemplo todas las cualidades físicas, quedan fuera de la división de que se prendó supersticiosamente.

Ejercicios de intuición. — Lo que es mejor es la importancia que concede Pestalozzi á la intuición. Hay que señalar un detalle : no fué Pestalozzi, fué uno de los niños de su escuela quien tuvo la idea de la observación directa de los objetos que sirven de texto á la lección. Un día, que según su costumbre, hacía describir prolijamente á sus alumnos todo lo que percibían en un dibujo en el que estaba representada una ventana, se apercibió de que uno de sus pequeños oyentes, en vez de mirar á la imagen consideraba atentamente la ventana real de la escuela.

Desde ese momento, Pestalozzi hizo á un lado todos sus dibujos y tomó los objetos mismos por asunto de sus lecciones :

« El niño, decía, no quiere intermedios entre la naturaleza y él. »

Un alumno de Berthoud, Ramsaner, ha pintado, no sin algo de inexactitud, los ejercicios de intuición que proponía Pestalozzi á sus alumnos :

« Lo que hacíamos mejor eran los ejercicios de lenguaje, sobre todo los que tenían por objeto el tapiz del cuarto de la escuela. Pasábamos horas enteras ante este tapiz, ya muy viejo y desgarrado, ocupándonos en examinar los agujeros, las desgarraduras, bajo la relación del número, de la forma, de la posición y del color, y en formular nuestras observaciones en frases más ó menos amplias. Entonces Pestalozzi nos preguntaba : « Niños ¿ que es lo que ustedes ven ? (Jamás nombraba á las niñas). »

El alumno : Veo un agujero en el tapiz.

Pestalozzi : Bueno, repitan ustedes conmigo :

Veo un agujero en el tapiz.

Veo un ancho agujero en el tapiz.

Detrás del agujero veo la pared, etc., etc. »

El libro de las madres. — En 1803, Pestalozzi dió á la luz una obra de instrucción elemental, que quedó sin concluir, bajo el título de *El Libro de las madres* : era otro *Orbis pictus* sin estampas. La intención de Pestalozzi era iniciar al niño en el conocimiento de los objetos naturales ó artísticos que caen bajo el dominio de los sentidos. Se extendía mucho en la descripción de los órganos del cuerpo y de sus funciones. Un crítico francés, Dussault, decía :

« Pestalozzi se toma mucho trabajo para enseñar á los niños que tienen las narices en medio de la cara. »

En su preocupación de ser sencillo y elemental, Pestalozzi, con frecuencia, llegó á hacer pueril la enseñanza. Por otra parte, el padre Girard se queja de que los ejercicios de lenguaje de que se compone *El Libro de las madres* « sean tan continuados en verdad y también tan áridos y tan monótonos. »

Un institutor suizo en 1793. — Para juzgar con

equidad los esfuerzos de Pestalozzi y de sus colaboradores es preciso atender al miserable estado de la instrucción, en la época en que ensayaron reformar la enseñanza. Krusi, el primer auxiliar de Pestalozzi, uno de los que tal vez le tuvieron más cariño, refirió cómo se hizo institutor. Tenía diez y ocho años y hasta esa edad no se había ocupado sino de ejercer el oficio de buhonero por cuenta de su padre. Cierta día que iba á su negocio llevando una pesada carga de hilo á la espalda, encontró en la calle á un tesorero del Estado. Se trabó conversación. — « ¿ Sabes, le dijo el funcionario, que el maestro de Gaisss deja su escuela ? ¿ Quieres tú reemplazarlo ? — Pero en eso no creo que se trate de lo que yo quiera ; un maestro de escuela debe poseer conocimientos de los cuales carezco en absoluto. — Lo que un maestro de escuela puede y debe saber entre nosotros como eres joven lo aprenderás fácilmente. » — Krusi reflexionó, se puso á trabajar, se proporcionó un modelo de escritura que copió más de cien veces consecutivas : y declara que en eso consistió su única preparación. Se inscribió para el examen y llegó el día del concurso.

« No éramos, dice, sino dos candidatos. La prueba principal consistió en escribir la *Oración dominical* ; puse para hacerlo mucho cuidado. Había yo notado que se empleaban en el alemán las mayúsculas ; pero ignoraba la regla y las consideraba como un simple adorno. Fundado en esto, distribuí las que usé de modo sistemático, de manera que se veían hasta en la mitad de las palabras. De hecho, ni uno ni otro sabíamos nada.

— Cuando se calificó me llamaron, y el capitán Schœpfer me anunció que los sinodales nos habían encontrado igualmente débiles á los dos candidatos ; que mi opositor leía mejor, pero que mi escritura era preferible ;..... que, además, mi cuarto, más amplio que el del otro postulante era más conveniente para abrir una escuela, y por último que quedaba yo nombrado para cubrir la plaza vacante. »

¿ No debe uno ser indulgente para institutores que se reclutaban en medio de los caminos, que apenas sabían escribir y á quienes calificaba un capitán ?

Instituto de Berthoud (1802). — Cuando Pesta-

lozzi publicó, *Cómo instruye Gertrudis á sus hijos* y el *Libro de las madres*, no era simplemente maestro de escuela en Berthoud; había tomado la dirección de un instituto, es decir de un internado de enseñanza primaria superior. Allí también aplicó el método natural « que hace partir al niño de sus propias intuiciones y que le conduce poco á poco y por sí mismo á las ideas abstractas. » El instituto tuvo éxito. Los alumnos de Berthoud eran sobre todo notables por su habilidad en el dibujo y en el cálculo mental. Los visitantes se sorprendían con su aspecto alegre. El canto, la gimnasia eran reglamentarios y también los ejercicios de historia natural, practicados en pleno campo, durante los paseos. El régimen interior era suave y liberal. « No es una escuela lo que usted tiene aquí, decía un visitador: es una familia! »

Viaje á París. — En esa época fué cuando Pestalozzi hizo su viaje á París como miembro de la *consulta* solicitada por Bonaparte para determinar la suerte de la Suiza. Quería aprovechar su estancia en Francia para difundir en ella sus ideas pedagógicas. Pero Bonaparte rehusó verle diciendo que tenía otras muchas cosas que hacer para poder ponerse á discutir cuestiones de *a. b. c.* Monge, el fundador de la escuela politécnica, le acogió mejor y escuchó con benevolencia las explicaciones del pedagogo suizo; pero terminó diciéndole: « Eso es mucho para nosotros! » Más desdichoso aún Talleyrand había dicho: « Es mucho para el pueblo! »

En revancha y en la misma época el filósofo Maine de Biran, entonces subprefecto de Bergerac, llamaba á un discípulo de Pestalozzi, Barraud, para fundar escuelas en el departamento de Dordogne, é impulsaba con toda su fuerza la aplicación del método pestalozziano.

Instituto de Yverdun (1805-1825). — Pestalozzi tuvo que dejar el castillo de Berthoud en 1803. El gobierno suizo le dió en cambio el convento de Münchenbuchsee: Pestalozzi aplazó su instituto, pero por poco tiempo. Desde 1805 se estableció en Yverdun, en el extremo del lago de Neufchatel, en la Suiza francesa; y allí fué donde, con ayuda de varios colaboradores, desarrolló nuevamente sus méto-

dos, con éxito brillante al principio, pero atravesando por toda clase de vicisitudes, de dificultades y de miserias.

El instituto de Yverdun fué más bien una escuela de enseñanza secundaria consagrada á las clases medias que una escuela primaria propiamente dicha. Afluían los alumnos de todas partes. El carácter de los estudios estaba, por lo demás, mal definido y Pestalozzi se encontró como desterrado en su nueva institución, él que no sobresalía sino en los métodos elementales y en la educación de los niños pequeños.

Éxito del instituto. — Numerosas visitas iban á Yverdun, algunas por simple paseo. El instituto de Yverdun, en cierto modo, formaba parte de las curiosidades de la Suiza. Se visitaba á Pestalozzi como se iba á ver un lago ó una nevera. En el momento en que se le anunciaba la llegada de un alto personaje, llamaba Pestalozzi á uno de sus mejores maestros, á Ramsaner ó á Schmid.

« Toma tus mejores discípulos, les decía, y ven á enseñar á ese príncipe lo que hacemos. Tiene numerosos siervos; cuando se convezna hará que se les instruya. »

Estas exhibiciones tan frecuentes acarreaban grandes pérdidas de tiempo. El desorden reinaba en la enseñanza. Los jóvenes maestros que había unido Pestalozzi á su fortuna estaban agobiados de trabajo y no podían ocuparse lo bastante en la preparación de sus clases. Pestalozzi envejecía y no llegaba á completar sus métodos.

Vacilaciones de Pestalozzi. — La enseñanza de Pestalozzi no ha sido en efecto sino una continua vacilación, una experiencia vuelta á comenzar sin cesar. No le pidáis ideas precisas, métodos definitivamente establecidos. Siempre sobre aviso y en inquisición de lo mejor, nunca llegó á satisfacerse su admirable instinto pedagógico. Su mérito ha consistido en buscar siempre. Sus teorías casi siempre han seguido y no precedido á sus experiencias. Hombre de intuición más que de razonamiento, él mismo confiesa que avanzaba sin darse cuenta de lo que hacía. Tuvo el mérito

de innovar mucho, pero tuvo el error de no referirse sino á sí mismo, á su sentido personal. « No debemos leer nada, decía, todo lo debemos inventar. » Pestalozzi jamás supo aprovecharse de la experiencia ajena.

Nunca llegó á una precisión completa en el establecimiento de sus métodos. Se quejaba de que no se le comprendía, y en efecto así era. Uno de sus alumnos de Yverdon, Vuilbemin, se expresa así :

« Lo que se llama, no sin énfasis, *método* de Pestalozzi era un enigma para nosotros. Lo era también para nuestros mismos institutores. Cada uno de ellos interpretaba á su modo la doctrina del maestro ; pero estábamos lejos todavía de la época en que las divergencias engendraran la discordia ; de la época en que nuestros principales maestros, después de proclamarse cada uno como el único que comprendía á Pestalozzi, acabaran por asegurar que Pestalozzi no se había comprendido á sí mismo ; que solo Schmid le había comprendido decía Schmid, y Niederer decía que solo Niederer. »

Métodos de Yverdon. — El escritor á quien acabamos de citar nos da preciosas reseñas sobre los métodos que se usaban en Yverdon :

« La enseñanza se encaminaba más á la inteligencia que á la memoria. Dedicais, decía Pestalozzi á sus colaboradores, á *desarrollar* al niño y no á *educarle* como se educa á un perro. »

« El idioma se nos enseñaba con ayuda de la intuición ; se nos acostumbraba á ver bien y por tanto á formarnos idea de las relaciones de las cosas. Lo que habíamos concebido bien no nos costaba trabajo expresarlo con claridad. »

« Los primeros elementos de geografía se nos enseñaban sobre el terreno... Después reproducíamos en^a relieve, con arcilla, el valle que acabábamos de estudiar. »

« Se nos hacía inventar la geometría, contentándose con marcarnos el fin que teníamos que alcanzar y con ponernos sobre la vía de hacerlo. Se procedía del mismo modo en aritmética. Hacíamos nuestros cálculos con la cabeza y de viva voz, sin el auxilio del papel. »

Decadencia del instituto. — Yverdon disfrutó por algunos años de extraordinaria boga. Pero poco á poco se acentuaron los defectos del método. Las discordias intestinas y el desacuerdo de los colaboradores de Pestalozzi, de Niederer, « el filósofo del método » y de Schmid, el matemático, apresuraron la decadencia de una casa donde nunca reinaron el orden y la disciplina. Pestalozzi se satisfacía con ser « el despertador » del instituto. De día en día era menos hábil para los asuntos prácticos ; dejaba completa libertad á sus auxiliares y también á sus alumnos. En Yverdon los discípulos tuteaban á los maestros. La conmovedora ficción de la paternidad transportada á la escuela, que pudo obtener Pestalozzi en sus primeros ensayos pedagógicos y con un corto número de alumnos, no era posible se plantease en Yverdon, con una multitud de colegiales de todas edades y de toda extracción.

Juicio del Padre Girard. — En 1809 el P. Girard (1) fué comisionado por el gobierno suizo para inspeccionar el instituto. El resultado no fué favorable aunque Girard confiesa que concibió la idea de su propio método por el estudio del de Pestalozzi.

El principal reproche de Girard se refiere al abuso de las matemáticas que, bajo la influencia de Schmid, eran día á día la principal ocupación de los maestros y de los alumnos.

« Hice á mi viejo amigo Pestalozzi, nos dice, la observación de que las matemáticas ejercían allí un imperio desmedido y que tenía yo los resultados de ello por la educación. Á esto me respondió con viveza y á su manera : « Lo que yo quiero es que mis niños no crean más que aquello que pueda serles demostrado, como dos y dos son cuatro. » Mi contestación fué del mismo género : « En tal caso aunque yo tuviera treinta hijos no os confiaría uno solo, pues sería imposible que les demostraseis como dos y dos son cuatro, que yo era su padre y que tenía el derecho de mandarlos. »

Es evidente que Pestalozzi se desviaba de sus propias

(1) Véase la siguiente lección.

tendencias. El carácter general de su pedagogía está en efecto en separar la abstracción y en buscar en todas las cosas la intuición concreta y viva. Aun en religión excluía premeditadamente la enseñanza dogmática, la forma precisa, literal, y buscaba únicamente despertar en el alma un sentimiento religioso, sincero y profundo. Cuando el P. Girard le hizo notar que la instrucción religiosa de sus alumnos era vaga, indeterminada, que faltaba en sus aspiraciones la forma doctrinal: « ¡ La forma, respondió Pestalozzi, aun la estoy buscando ! »

Últimos años de Pestalozzi. — Desesperado por la decadencia de su instituto, dejó Pestalozzi á Yverdon en 1824 y se refugió en Neuhoof, en la quinta donde había intentado sus primeros ensayos de educación popular. Allí fué donde escribió sus dos últimas obras: *El canto del cisne* y *Mis destinos*. El 25 de Enero de 1827 hizo que le llevaran á Brugg para consultar con un médico. Murió allí el 17 de Febrero; dos días después fué enterrado en Birr. En este lugar fué donde en 1846 le erigió un monumento el cantón de Argovia, con la siguiente inscripción:

« Yace aquí Enrique Pestalozzi, nacido en Zurich el 12 de Enero de 1746 y muerto en Brugg el 17 de Febrero de 1827, salvador de los pobres en Neuhoof, predicador del pueblo en *Leonardo y Gertrudis*, padre de los huérfanos en Stanz, fundador de la nueva escuela popular en Berthoud y en Münchenbuchsee, educador de la humanidad en Yverdon; hombre, cristiano, ciudadano; todo para los otros, nada para él. Bendito sea su nombre. »

Principios esenciales. — Nunca se tomó Pestalozzi el trabajo de resumir los principios esenciales de su pedagogía. Incapaz de todo trabajo de reflexión abstracta, toma de sus amigos, siempre que puede, la exposición razonada de sus propios métodos. En su primera carta á Gessner se muestra dichoso reproduciendo las observaciones del filósofo Fischer, quien distinguía en su sistema cinco proposiciones esenciales:

- 1º Dar al espíritu una cultura intensiva y no simplemente extensiva: formar el espíritu y no contentarse con amueblarle;
- 2º Ligar la enseñanza toda al estudio del lenguaje;
- 3º Proporcionar al espíritu para todas sus operaciones, datos fundamentales, ideas madres;
- 4º Simplificar el mecanismo de la enseñanza y del estudio;
- 5º Popularizar la ciencia.

Pestalozzi, en algunos puntos, contiene la traducción que dió Fischer á su pensamiento; pero, á pesar de sus reservas, impotente para encontrar una fórmula más exacta, acepta en definitiva esa interpretación de su doctrina.

Más tarde, otro testigo de la vida de Pestalozzi, Morf, redujo también á máximas la pedagogía del gran institutor:

- 1º La intuición es el fundamento de la instrucción;
- 2º El lenguaje debe ligarse á la intuición;
- 3º La época para aprender no es la del juicio y la de la crítica;
- 4º En cada ramo debe comenzar la enseñanza por los elementos más sencillos y continuar gradualmente siguiendo el desarrollo del niño, es decir por series psicológicamente encadenadas;
- 5º Debe insistirse bastante tiempo sobre cada parte de la enseñanza para que adquiera el niño su completa posesión;
- 6º La enseñanza debe seguir el orden del desarrollo natural y no el de la exposición sintética;
- 7º La individualidad del niño es sagrada;
- 8º El principal objeto de la enseñanza elemental no es el de hacer que el niño adquiera conocimientos y talentos; es el de desarrollar y acrecer las fuerzas de su inteligencia;
- 9º Al saber es necesario unir el poder; á los conocimientos teóricos la habilidad práctica;
- 10º Las relaciones entre el maestro y el alumno deben fundarse en el amor;
- 11º La instrucción propiamente dicha debe subordinarse al fin superior de la educación.

Cada uno de estos aforismos merecería un largo comentario. Basta, no obstante, estudiarlos en su conjunto para formarse idea casi exacta de esa pedagogía verdaderamente humana que se apoya sobre principios psicológicos.

Krusi pudo decir de su maestro :

« En materia de conocimientos y de prácticas comunes á la escuela, Pestalozzi era muy inferior á un buen *magister* de ciudad. Pero poseía algo infinitamente superior á lo que puede dar un curso de instrucción, cualquiera que él sea. Conocía lo que se oculta á gran número de institutores : el espíritu humano y las leyes de su desarrollo y de su cultura, el corazón humano y los medios de vivificarlo y de ennoblecirlo. »

Procedimientos pedagógicos. — La pedagogía de Pestalozzi es buena tanto por sus procedimientos cuanto por sus principios. Sin pretender enumerarlos todos, indicaremos sucintamente algunas de las prácticas escolares que ha empleado y recomendado :

El niño debe saber hablar antes de que aprenda á leer.

Para la lectura deben usarse letras móviles que se pegan sobre un cartón.

Antes de escribir es necesario dibujar.

Los primeros ejercicios de escritura deben hacerse sobre una pizarra.

En el estudio del lenguaje debe seguirse la evolución de la naturaleza, estudiar desde luego los nombres, después los calificativos y por último las proposiciones.

Los elementos del cálculo se enseñarán con ayuda de objetos materiales que se tomen como unidad, ó cuando menos con rayas trazadas sobre un pizarrón.

El cálculo oral será el que más se emplee.

El alumno para formarse idea justa y precisa de los números, debe representárselos siempre como una colección de trazos ó de cosas concretas y no como cifras abstractas.

Un cuadrito dividido en cuadrados en los que se dibujan puntos, sirve para aprender á sumar, á restar, á multiplicar y á dividir.

En las escuelas de Berthoud no había ni libros ni cuadernos.

Los niños no tenían que aprender nada de memoria.

Todos debían repetir á la vez y sucesivamente las instrucciones del maestro.

Cada lección no duraba sino una hora y era seguida de un intervalo, de una corta recreación.

El trabajo manual, el cartonaje, el cultivo del jardín, la gimnasia se asociaban al trabajo del espíritu.

La última hora del día se consagraba al trabajo libre: los alumnos decían : « Se trabaja para uno. »

Algunas horas se consagraban por semana á los ejercicios militares.

No todo es digno de alabanza, seguramente, en los procedimientos que acabamos de enumerar. Por ejemplo: no es necesario que el niño se represente, cuando calcula, el contenido de los números y Pestalozzi abusa algunas veces de la intuición sensible. Introduce el análisis, y un análisis muy sutil, muy minucioso, en estudios en que la naturaleza obra por sí sola. « Mi método, decía él mismo, no es sino un refinamiento de los procedimientos de la naturaleza, » y los refinaba demasiado.

Pestalozzi y Rousseau. — Con frecuencia ha confesado Pestalozzi lo que debía á Rousseau. « Mi espíritu quimérico y poco práctico fué sorprendido, decía, por ese libro quimérico é impracticable.... El sistema de libertad, fundado idealmente por Rousseau, excitó en mí infinito ardor hacia una esfera de actividad más grande y más bienhechora. »

La gran superioridad de Pestalozzi sobre Rousseau, consiste en que trabajó por el pueblo, en que aplicó en un gran número de niños los principios que Rousseau no ponía en obra sino para una educación individual y privilegiada. Emilio, después de todo, es un aristócrata : es rico, es bien nacido ; está colmado por todos los bienes de la naturaleza y de la fortuna. Por lo general, los discípulos reales no presentan una materia tan dócil, tan complaciente para la acción de los pedagogos ; Pestalozzi tuvo que hacer siempre con niños del pueblo, quienes tienen que aprender todo en la escuela porque no han encontrado en el hogar doméstico, con padres ocupados ó abandonados, ni excitaciones ni

ejemplos, porque sus primeros años han sido nada más un largo sueño intelectual. Para esas naturalezas aletargadas son necesarios muchos ejercicios que con todo derecho pasarían por inutilidades si se tratase de instruir á niños de otra condición. Antes de condenar, antes de burlarse de las minuciosidades de Pestalozzi y de los pedagogos de la misma escuela, es preciso considerar á quiénes dedicaban esos procedimientos. Verdadero organizador de la educación de la infancia y del pueblo, Pestalozzi tiene derecho á los aplausos de todos los que se preocupan por el porvenir de las clases populares.

Conclusión. — Sería imposible, por medio del solo análisis de los métodos de Pestalozzi, lisonjearse de comprender la acción de un hombre que sobresalió por el impulso de su caridad, por su ardor por darse y esparcirse, por ese no sé qué formador de una gran personalidad, más que por la claridad y el rigor de sus teorías. Con Pestalozzi acontece algo de lo que pasa con esos grandes actores que se llevan á la tumba una parte del secreto de su arte.

Fué sobre todo grande por el corazón y por el amor. Leyendo algunos de sus escritos se estaría tentado de decir que su espíritu era muy inferior á la suspensión que su nombre excita; pero; cuán brillante es la revancha que toma en el dominio de los sentimientos!

Amó apasionadamente al pueblo. Conocía sus sufrimientos y nada era capaz de desviarle del anhelo de curarlos. Frente á un hermoso paisaje, pensaba menos en el admirable espectáculo que se extendía ante su vista, que en las pobres gentes que junto á esos esplendores de la naturaleza llevaban una vida miserable.

Lo que le asegura una gloria inmortal es la elevación del objeto que se propuso, es su ardor por la regeneración de la humanidad con la instrucción. Qué importa que los resultados obtenidos hayan sido desproporcionados á sus esfuerzos y que haya podido decir: « El contraste entre lo que quería y lo que podía era tan grande que no puede expresarse. » También la Revolución francesa, en cuanto á la instrucción, no llegó á igualar sus obras con sus aspiraciones.

El amor y la admiración de todos los amigos de la instrucción fueron para siempre conquistados por Pestalozzi. Ha sido el más sugestivo, el más revolucionario de los pedagogos modernos. Si no le fué dado obrar suficientemente sobre la pedagogía francesa, en cambio en Alemania ha sido el gran inspirador de la reforma en la educación popular. Cuando Bonaparte le desdeñaba, obtenía en 1802, este hermoso elogio del filósofo Fichte: « La regeneración de la nación alemana la espero del instituto del Pestalozzi. »

LECCIÓN XIX

LOS CONTINUADORES DE PESTALOZZI, FRÖBEL Y EL
P. GIRARD

La pedagogía del siglo diez y nueve. — Fröbel (1782-1852). — Juventud de Fröbel. — Diferentes ocupaciones. — Vocación pedagógica (1805). — Fröbel y Pestalozzi. — *Tratado del espíritu*. — Nuevos estudios. — Instituto de Keilhau. — *La educación del hombre*. — Análisis de esta obra. — Amor para los niños. — Unidad de la educación. — Diversos grados en el desarrollo del hombre. — Naturalismo de Fröbel. — Nuevas tentativas escolares. — Los jardines de niños. — Origen de los jardines de niños. — Los dones de Fröbel. — Apelación á los instintos de la infancia. — Importancia de los juegos. — Principales necesidades del niño. — Defectos del método de Fröbel. — Últimas fundaciones de Fröbel — Fröbel y Diesterweg. — Popularidad de Fröbel. — El P. Girard (1765-1850). — Vida del P. Girard. — *Proyecto de educación para la Helvecia*. — Últimos años del P. Girard. — *Enseñanza de la lengua materna*. — Gramática de ideas. — Uso discreto de las reglas. — *Curso educativo de la lengua materna*. — Análisis de esta obra. — Aritmética moral. — Geografía moral. — Influencia del P. Girard.

La pedagogía del siglo diez y nueve. — Pestalozzi pertenece ya á nuestro siglo por el fin de su carrera y sobre todo por la gloria póstuma de su nombre. Con Fröbel y el P. Girard entramos de lleno en el siglo diez y nueve: uno y otro, con tendencias personales y á grados diversos, continúan la obra de Pestalozzi.

Fröbel (1782-1852). — De Fröbel puede decirse como de Pestalozzi, que, en nuestro país al menos, es más

elogiado que conocido, más celebrado que estudiado. Ya muy tarde hemos empezado á hablar de él, hace nada más veinte años; pero, según parece, nuestra admiración ha querido resarcirse de la lentitud de su manifestación por su vivacidad y por su ardor. El nombre del creador de los jardines de niños ha llegado á ser casi popular, mientras que sus escritos permanecen desconocidos.

Un estudio imparcial y profundo de la obra de Fröbel debilita mejor que favorece ese entusiasmo algo ficticio y esa preocupación excesiva. Seguramente Fröbel tuvo grandes cualidades pedagógicas: pero le faltó cultura clásica profunda y también el sentido de la medida. Se aventuró, como la mayoría de los Alemanes de este siglo, en las concepciones de una filosofía nebulosa y, siguiendo las huellas de Hegel, desertó á menudo del camino de la observación y de la experiencia para sumergirse en divagaciones metafísicas. La imaginación de Fröbel abulta y desfigura todas las cosas. No sabe ver los objetos tales cuales son: á todos les comunica un sentido simbólico; se extravía en consideraciones transcendentales y oscuras. Pero su obra práctica supera á sus escritos, y no se puede escatimarle la gloria de haber sido para la pedagogía de la primera infancia un iniciador atrevido y feliz.

Juventud de Fröbel. — Fröbel nació en Thuringia en 1782. Perdió á su madre casi al nacer; fué educado por su padre y por su tío, ambos pastores de aldea. Recuérdese que por destino contrario, Pestalozzi fué educado por su madre. Desde su más tierna infancia manifestó las notables disposiciones y también las tendencias, algo extrañas, de su espíritu. Era muy soñador y estaba penetrado de un profundo sentimiento religioso. Por eso fué para él un acontecimiento el día en que creyó haberse asegurado con razonamientos perentorios de que no estaba destinado á las llamas eternas. Vivamente enamorado de la naturaleza, la considera como la verdadera inspiradora de la humanidad. Esa era ya la idea de Rousseau y de Pestalozzi, pero se manifiesta con mayor fuerza en Fröbel.

Es difícil comprender la exageración de su pensamiento

cuando dice que la naturaleza, observada atentamente, se presenta como símbolo de las más elevadas aspiraciones de la vida humana.

« La naturaleza entera, aun el mundo de los cristales y de las piedras, nos enseña á reconocer el bien y el mal, pero en ninguna parte de una manera más viva, más tranquila, más clara y evidente que en el mundo de las plantas y de las flores. »

Comprendida de ese modo la moral parece un poco vaga. No negaremos que la vida tranquila de los campos deje de contribuir para rodearnos de una atmósfera pura, para hacer nacer en nosotros aspiraciones sanas y elevadas; pero se necesita tener un espíritu singularmente sentimental para juzgar que la naturaleza puede darnos la lección de moral « más clara y más evidente ».

Diferentes ocupaciones. — La primera parte de la vida de Fröbel testifica cierta movilidad de espíritu. Inconstante en sus gustos, no sabe decidirse. Imprevisor y pobre, como Pestalozzi, es sucesivamente guardabosque, intendente, arquitecto, preceptor; vacila hasta el día en que su vocación de institutor estalla con fuerza. Por lo demás, estudia todas las cosas: el derecho, la mineralogía, la agricultura, las matemáticas.

Vocación pedagógica. — Fué en 1805, en Francfort, cuando entró Fröbel en la enseñanza: tenía veintitrés años. El pedagogo Gruner le ofreció un empleo de institutor en la escuela modelo que dirigía. Fröbel aceptó; pero era de aquellos que nunca hacen algo, sólo por hacerlo.

« Una circunstancia exterior determinó mi resolución; recibí noticia de que se habían perdido todos mis certificados (certificados que había enviado á un arquitecto para que le colocase). Juzgué entonces que la Providencia había querido con este incidente, quitarme la posibilidad de volverme atrás. »

Al cabo de algunos días escribía á su hermano Cristóbal:

« Me admiro de lo que me gustan mis ocupaciones. Desde la primera lección me pareció que nunca había yo hecho otra cosa y que para ello había nacido. No podía pensar cómo había podido precedentemente seguir otra carrera que no fuese esta, y sin embargo debo confesar que nunca tuve la idea que ahora tengo de hacerme institutor. »

Fröbel y Pestalozzi. — En la escuela de Francfort, novicio todavía en el arte de enseñar, Fröbel no buscó sino aplicar escrupulosamente los métodos pestalozzianos.

Además, y en muchos respectos, Fröbel ha sido hasta el fin discípulo fiel de Pestalozzi. La intuición es el principio fundamental de su método, y aun pudiera decirse que su esfuerzo pedagógico consiste sobre todo en organizar en sistema las intuiciones sensibles que proponía Pestalozzi al niño aventuradamente y sin plan fijo.

Fröbel tuvo relaciones directas con Pestalozzi. En 1808 fué á Yverdon con tres de sus alumnos y pasó allí dos años, tomando participación en los trabajos del instituto, iniciándose en los métodos del maestro. El mismo declara que esta fué en su vida una época « decisiva ».

Notemos de paso la diferencia de caracteres entre Pestalozzi y Fröbel. En tanto que Pestalozzi está siempre pronto para acusarse á sí mismo con humildad conmovedora, Fröbel se considera casi como infalible; nunca atribuye sus fracasos á su propia insuficiencia, los atribuye al destino ó á la mala voluntad de otro. Pestalozzi se olvida de sí mismo sin cesar, y lleva su negligencia hasta vestirse con extremo abandono: « Nunca supo vestirse, dicen sus biógrafos: su distracción le hacía olvidar ora la corbata, ora las ligas. » Por el contrario Fröbel afectaba un porte elegante y teatral; procuraba causar efecto: en ciertas épocas usó bota fuerte, según se cuenta, y sombrero tirolés con grandes plumas.

Tratado del esférico. — En 1811 fué cuando se manifestó la originalidad propia de Fröbel, y es preciso confesarlo, de una manera desgraciada, con la publicación del *Tratado del esférico*.

Pestalozzi escribió en alguna parte: « Si he tenido algún

mérito en mi vida, ha sido el de haber puesto el cuadrado como base de una enseñanza intuitiva que nunca se había dado al pueblo (1). » Ya este lenguaje de Pestalozzi es propio para sorprender: pero, al menos Pestalozzi tomaba al cuadrado en el sentido propio de la palabra, como figura geométrica, como forma de dibujo. Cuando Fröbel nos habla de la esfera y hace de ella la base de la educación, es otra cosa.

Leyendo el *Tratado del esférico*, se tiene tentación de preguntarse algunas veces si eso es producto de un espíritu bien equilibrado y si una imaginación exuberante no ha hecho perder al autor el sentido de la realidad.

Según Fröbel, la esfera es la forma ideal:

« La esfera se presenta como el prototipo, como la unidad de todos los cuerpos y de todas las formas. Ni un ángulo, ni una línea, ni un plano, ni una superficie se muestran en ella, y sin embargo tiene todos los puntos y todas las superficies. »

Y pasa más allá; la esfera tiene además relaciones misteriosas con las cosas espirituales: enseña la perfección de la vida moral.

« Trabajar concienzudamente en el desarrollo de la naturaleza esférica de un ser, es formar la educación de un ser. »

Un rasgo tomado de la vida de Fröbel acabará de pintarle. Se alistó como voluntario en 1812 é hizo las campañas de 1812-1813, con Langenthal y Middendorf, quienes más tarde debían ser sus colaboradores. Después de la guerra volvió á Berlín, atravesando toda la Alemania. En todo el trayecto, dice, buscaba alguna cosa, sin poder darme cuenta de lo que era y nada podía satisfacerme. Entregado á esta preocupación entré un día en un jardín muy hermoso, adornado con las más variadas plantas; las admiraba y sin embargo ninguna de ellas apaciguaba mi sentimiento íntimo.

(1) *Cómo instruye Gertrudis á sus hijos*, trad. Darin, p. 204.

Las revistaba, de una sola ojeada, en mi alma y recordé súbitamente que, entre ellas, no había lirios... Ahora sí sabía lo que faltaba en ese jardín y lo que yo buscaba. ¿Cómo pudiera mi sentimiento íntimo haberseme manifestado de un modo más hermoso? Buscas, me decía yo, la paz tranquila del corazón, la armonía de la vida, la pureza del alma, en la imagen del lirio, de esa flor apacible, sencilla y pura. El jardín con todas sus variadas flores, pero sin lirios, era para mí, como la vida, agitada y multicolor pero sin armonía y sin unidad. »

Nuevos estudios. — Fröbel volvió á Berlín en 1814 y allí obtuvo una plaza de ayudante en el museo mineralógico. Estudió á su antojo las formas geométricas de los cristales y allí reflexionó de nuevo sobre su sentido simbólico. Tal vez pudiera ser que tomase de esos estudios la idea de los primeros dones que introdujo más tarde en sus *Jardines de niños*. Dos años después fué cuando tomó la resolución definitiva de consagrarse á la educación de la juventud (1816). Se estableció desde luego en Griesheim, después en Keilhau (á una legua de Rudolstadt), donde abrió con cinco alumnos, todos ellos sus sobrinos, una escuela que llamó, con un título pomposo, y poco justificado al principio, *Instituto general alemán de educación*. Consiguió adjuntarse á Langenthal y á Middendorf. La instalación fué por lo pronto muy modesta: faltaban los recursos. Pero el establecimiento prosperó poco á poco y en 1826 contaba con más de cincuenta alumnos.

Instituto de Keilhau. — Los principios de Pestalozzi fueron los aplicados en Keilhau. Langenthal y Middendorf aprendieron el método pestalozziano bajo la dirección de Fröbel. Los tres profesores se reunían en la sala común, y se oía con frecuencia volver en su discusión las palabras: *intuición, iniciativa personal, ir de lo conocido á lo desconocido*. « Aprenden el sistema, » decían los niños que les escuchaban.

En Keilhau marchaban de frente la educación física, la educación intelectual y la educación moral. El maestro debía entregarse á penetrar la individualidad de cada alumno,

con el fin de provocar en seguida el libre desarrollo de esa individualidad. El régimen era austero, el alimento frugal : se llevaba demasiado lejos el endurecimiento físico. Los alumnos usaban blusa y pantalón de lienzo, tanto en invierno cuanto en estío. Se consagraba mucho tiempo á los ejercicios religiosos. Fröbel vivió siempre unido á la Iglesia luterana, y aunque haya podido parecer sospechosa su ortodoxia, pensó siempre que la educación debía ser esencialmente religiosa.

« Toda educación que no está fundada sobre la religión, es estéril. »
Y agrega : « Toda educación que no se funda sobre la religión cristiana, es defectuosa é incompleta (1). »

La educación del hombre. — En Keilhau y en 1826 publicó Fröbel su principal obra, *La Educación del hombre* (2).

En esa época, la idea de los *jardines de niños* no había tomado cuerpo todavía en su espíritu, y el libro de la *Educación del hombre* es menos la exposición de las aplicaciones prácticas del método de Fröbel que un desarrollo nebuloso y enfático de sus principios metafísicos. Libro poco leído, y, confesémoslo, en parte ilegible ! Nos hemos atrevido á hablar del galimatías de Pestalozzi. ¿ Qué diremos de los desvarios místicos de Fröbel ? La pedagogía de los Alemanes, como su filosofía, se ha extraviado con frecuencia, desde hace un siglo, en teorías extrañas que desconciertan absolutamente la precisión del espíritu francés. De un conjunto de vagas y pretenciosas especulaciones sobre la naturaleza universal se desprenden con trabajo algunas ideas precisas.

Ensayemos, á pesar de ello, resumir el pensamiento obscuro de Fröbel, hecho aun más obscuro por la forma exterior de la obra. En la primera edición, Fröbel se dispensó la

(1) Véanse los *Aforismos*, publicados por Fröbel en 1821.

(2) Véase la traducción francesa que dió de esta obra Madame de Crombrughe, segunda edición, París 1881.

introducción en su texto de toda división en capítulos y en párrafos. La lectura de ese texto ininterrumpido no dejaba de ser penosísima ; aun con las divisiones algo ficticias que fueron introducidas después, la *Educación del hombre* es difícil de leerse y analizarse.

Análisis de la obra. — La introducción es la parte más interesante de la obra. Se podrían reducir las ideas algo confusas que encierra á tres puntos esenciales, á tres ideas generales, de filosofía, de psicología y de pedagogía.

La idea de filosofía general es esta :

« Todo proviene únicamente de Dios. En Dios está el único principio de todas las cosas. »

Esto es un vago panteísmo que consiste en creer que todos los objetos de la naturaleza son manifestaciones directas de la acción divina.

« El objeto, el destino de cada cosa es publicar fuera de su ser, la acción de Dios que opera en ella, la manera como ésta se confunde con ella. »

Estas premisas conducen lógicamente á Fröbel á la afirmación psicológica de que todo es bueno en el hombre, pues es Dios quien en él obra. Impulsa el optimismo hasta decir :

« Desde su más tierna edad, el niño satisface á la justicia y al bien con tacto sorprendente, pues rara vez le vemos sustraerse á ellos voluntariamente. »

La conclusión pedagógica es fácil de adivinar : la educación será esencialmente una obra de libertad, de espontaneidad. Debe ser indulgente, flexible, blanda, y limitarse á la protección y á la vigilancia.

« La vocación del hombre, considerado como inteligencia racional, es dejar obrar su ser manifestando la acción de Dios, que

opera en él; publicar á Dios en su exterior, adquirir los conocimientos de su verdadero destino y cumplirlo con toda libertad y espontaneidad ! »

Estas dos últimas palabras se repiten hasta la saciedad. Fröbel llega hasta decir que no puede haber forma general de educación que imponer ó que recomendar, porque es necesario tener en cuenta la naturaleza de cada niño, provocar el libre desarrollo de su individualidad, invitándole á la acción, á la obra personal. La elección de la manifestación del modo exterior de educación debe dejarse á la inteligencia del educador, pues debe haber casi tantas maneras de educar á los hombres cuantos individuos aspiren con su propia naturaleza, á un desarrollo personal.

Amor para los niños. — Fröbel ama con ternura á los niños, y esta es, puede ser, su mejor cualidad. Habla con acento conmovedor, pero no deja de mezclar á su afecto para ellos su habitual simbolismo. El niño, para él no es sólo el pequeño ser real que tiene á la vista. Le mira á través de no sé qué velos místicos y como rodeado de una aureola :

« Que el niño sea siempre para nosotros un gaje vivo de la presencia, de la bondad y del amor de Dios. »

Unidad de la educación. — Fröbel se lamenta con vivacidad de lo fragmentario, de lo dividido de la educación común. Su sueño consistía en introducir en ella la unidad. En esto se separa netamente de Rousseau.

« Los diversos grados de la vida forman una cadena sin interrupción. Que se considere la vida como única en todas sus fases, como constitutiva de un todo completo. »

Diversos grados en el desarrollo del hombre. — En la *Educación del hombre*, Fröbel considera sucesivamente los diversos periodos de la vida. Los tres primeros capítulos tratan de los primeros grados del desarrollo del

hombre : el niño de pecho, el niño, el jovencito. Allí se encuentran páginas llenas de encanto, sobre la educación del niño por la madre, sobre el progreso de las facultades; pero consideraciones pretenciosas é interpretaciones caprichosas vienen con frecuencia á manchar la psicología de Fröbel :

« El niño, dice, apenas distingue si ama las flores por ellas mismas, por el goce que le procuran,... ó por la vaga intuición que le dan del Creador. »

Más lejos habla de iniciar á los niños en los colores, y de este ejercicio saca también consecuencias morales : el niño ama los colores porque llega por medio de ellos « al conocimiento de una unidad interior. »

Naturalismo de Fröbel. — Según Fröbel los elementos de la educación son, con la religión, los estudios artísticos, las matemáticas, el lenguaje, y sobre todo la naturaleza.

« Que no dejen los institutores pasar ni una semana sin llevar al campo á una parte de sus colegiales. No les conducirán, llevándoles por delante como una manada de carneros. Marcharán entre ellos como un padre entre sus hijos, como un hermano entre sus hermanos, haciéndoles observar y admirar las variadas riquezas que despliega á la vista la naturaleza en cada estación. »

Nuevas tentativas escolares. — El instituto de Keilhau no prosperó mucho tiempo. Fué preciso cerrarlo por falta de alumnos en 1825. Fröbel carecía de las cualidades prácticas del administrador. En 1831 ensayó inútilmente abrir una nueva escuela en Wartensee, en Suiza; los ataques del partido clerical le obligaron á abandonar su proyecto. Después de otros varios ensayos fué nombrado director de un orfanatorio en Berthoud; y allí fué donde resolvió consagrar sus esfuerzos pedagógicos á la educación de la primera infancia.

La pequeña ciudad de Berthoud ha tenido el honor, con treinta años de intervalo, de ofrecer un asilo á Pestalozzi y á Fröbel y de ser teatro de sus ensayos pedagógicos.

Los jardines de niños. — La idea maestra de Fröbel, la creación de los *jardines de niños*, no se desarrolló sino lentamente en su espíritu. En 1840 fué cuando inventó la palabra. Bien entendido, y dada la imaginación de Fröbel y su tendencia al simbolismo, *jardín de niños* debe tomarse en su sentido alegórico. El niño es una planta, la escuela un jardín y Fröbel llama á los institutores « jardineros de niños » (1).

Pero antes de dar un nombre á su escuela de la primera edad, había acariciado Fröbel la idea por largo tiempo. En 1835 en Berthoud, buscaba ya realizarla; en 1837 en Blankenburg, cerca de Rudolstadt, fundó su primera escuela infantil.

Orígenes de los jardines de niños. — Sin querer minorar la originalidad de la creación de Fröbel, es permitido decir que, en parte, le ha sido inspirada por Comenius. El filósofo Krause le había indicado la importancia de los escritos del pedagogo eslavo; los estudió, y el *jardín de niños* tiene ciertamente algunas relaciones de parentesco con la *schola materni gremii*. Sin embargo, hay una diferencia esencial entre la idea de Comenius y la de Fröbel: el primero confiaba á la madre los cuidados que el segundo encarga á los institutores de los *jardines de niños*.

Dicen que al ver Fröbel á un niño que jugaba á la pelota, concibió la primera idea de su sistema. Se sabe la importancia que daba á la forma esférica y al juego. El primer principio de su *jardín de niños*, fué, pues, que el niño debía jugar y jugar á la pelota.

Pero Fröbel envolvía las ideas más sencillas en teorías prolijas y caprichosas. Si recomienda la pelota no es

por razones positivas, ni porque es un juego inofensivo, muy apropiado para la necesidad de movimiento que caracteriza al niño. Es porque la pelota es el simbolo de la unidad: el cubo que debía seguir á la pelota representa la diversidad en la unidad. Y también porque la palabra *balle* (pelota) es una palabra simbólica formada con letras tomadas á las palabras alemanas *Bild von all, imagen del todo*.

Fröbel ha llegado hasta atribuir un sentido oculto á las diversas letras de las palabras. Creyó encontrar en las cifras del año 1836, fecha de su primera concepción de los *jardines de niños*, la prueba de que ese año debía abrir á la humanidad una era nueva, y expuso su manera de ver en un escrito intitulado: *El año 1836 exige una renovación de la vida*. En él se leen cosas como esta: « La palabra matrimonio, en alemán *Ehe*, representa por sus dos vocales *ee* á la vida. Estas dos vocales están reunidas por la consonante *h* simbolizando así una doble vida que une el espíritu; además las dos mitades unidas de ese modo son semejantes é iguales entre sí: *e-h-e*. » Y más lejos: « ¿Qué significa la palabra alemán (Deutsch)? Se deriva del verbo *deuten* (significar, manifestar), que designa el acto por el cual el pensamiento consciente está manifestado claramente al exterior... Ser alemán es pues elevarse, como individuo y como todo, por una clara manifestación de sí mismo á la conciencia clara de sí. »

Los dones de Fröbel. — Bajo el gracioso nombre de *dones*, Fröbel presenta al niño cierto número de objetos que deben servirle de materia para sus ejercicios. Los cinco dones están encerrados en una caja de donde se les saca sucesivamente á medida que los niños están en estado de recibirlos. En el plan primitivo de Fröbel estos dones eran: 1º la pelota; 2º la esfera y el cubo; 3º el cubo dividido en ocho partes iguales; 4º el cubo dividido en ocho paralelepípedos rectángulos que afectaban la forma de ladrillos de construcción, y de los que debía servirse el niño como materiales para construcciones pequeñas; 5º el cubo dividido en cada una de sus dimensiones, es decir dividido en veintisiete cubos iguales; tres de éstos están subdivididos

(1) Por consiguiente es por error que se ha tomado la expresión de Fröbel en el sentido de que hubiera querido establecer á lado de cada escuela un jardín, un prado con árboles y con camellones. Véase á M. Gréard, *La instrucción primaria en París*, 1877, pag. 73.

en dos prismas, y otros tres en cuatro prismas, por medio de una sección oblicua simple ó doble (1).

Á estos dones, agregaba Fröbel otros objetos, tales como *planchitas y bastoncillos para construir figuras; pedazos de papel para trenzar, puntear, plegar, etc.*

No reposa la concepción de Fröbel, como podía suponerse, en la adaptación de los objetos que sucesivamente escogía con las facultades del niño. No es esto lo que le preocupa: el orden que ha adoptado se deriva de otro principio. Según él la forma de los cuerpos tiene una relación íntima con las leyes generales del universo. Por consiguiente debe buscarse una graduación metódica según el carácter intrínseco de los objetos mismos, con el fin de iniciar al niño en las leyes del pensamiento divino simbolizado en la esfera, en el cubo, en el cilindro, etc. Fröbel se irritaba fuertemente contra aquellos de sus alumnos que desconocían el alcance filosófico de sus *dones* y que no veían en ellos sino juegos.

« Si mi material de enseñanza posee alguna eficacia, decía, no la debe á su apariencia exterior, que nada tiene de sobresaliente ni ofrece novedad alguna. La debe únicamente á la manera de servirme de él, es decir, á mi método y á la ley filosófica en que está fundada. *La razón de ser de mi sistema de educación está enteramente contenido en esa ley; ya se la admita ó se la deseche, ó subsiste ó cae con ella.* Lo demás es un material sin valor propio. »

Y sin embargo ese « material » que para Fröbel no tenía valor propio, es el que sobre todo han conservado de su método sus admiradores sin preocuparse del sentido alegórico que le daba.

Apelación á los instintos de la infancia. — Lo que, á pesar de tantos caprichos, constituye el mérito duradero de la obra de Fröbel, lo que justifica en parte la

(1) Los discípulos de Fröbel han modificado de diversas maneras su sistema de dones. Véase por ejemplo el *Jardin de niños*, por Gollammer, traducción francesa de Luis Fournier. 1877.

admiración que ha excitado, es la organización de la sala de asilo, la escuela infantil, donde ha realizado lo que Pestalozzi había intentado para la escuela elemental. Ha sabido apelar á los instintos de los niños pequeñitos, combinar un sistema de ejercicios para la gimnasia de la mano, para la educación de los sentidos, satisfacer la necesidad de movimiento y de actividad que se desarrolla desde el primer día de la vida, hacer, en fin, del niño un creador, un pequeño artista siempre en acción.

Á la vieja educación que llama « educación de invernadero caliente », en que la enseñanza, hecha prematura por el uso de la palabra, sofoca en germen las fuerzas propias del niño, para excitar artificialmente su memoria y su juicio, sustituye una educación libre y gozosa, que cultiva amorosamente las facultades del niño, que se ajusta exactamente á sus instintos. El niño se entrega con libertad al juego.

Importancia del juego. — Con Fröbel, el juego se ha convertido en elemento esencial de la educación; ese ingenioso pedagogo supo hacer de él un arte, un instrumento de desarrollo de las facultades infantiles :

« Los juegos de la niñez, decía, son algo así como el germen de la vida toda que va á seguir : pues el hombre entero se desarrolla y se manifiesta en ellos; en ellos revela sus más hermosas aptitudes y lo más profundo de su ser. La vida del hombre tiene su manantial en esta época de la existencia, y si esta vida es serena ó triste, tranquila ó agitada, fecunda ó estéril, si lleva consigo la paz ó la guerra, depende de los cuidados más ó menos juiciosos impartidos al principio del desarrollo del ser. »

Principales necesidades del niño. — M. Gréard, en un notable estudio sobre el método de Fröbel, reduce á tres instintos esenciales las aspiraciones del niño :

1º El gusto por la observación :

« Todos los sentidos del niño están abiertos; todos los objetos que su mirada ó su mano encuentran, le atraen, le aficionan, le seducen. »

2º La necesidad de actividad, el gusto por la construcción:

« No es bastante enseñarle los objetos; es preciso que los toque, que los maneje, que se los apropie.... Se complace construyendo; es por naturaleza geómetra y artista. »

3º Por último, el sentimiento de la personalidad:

« Quiere tener su lugar en propiedad, su ocupación propia y su maestro de él. »

Ahora bien, el método de Fröbel tiene precisamente por objeto satisfacer esos diferentes instintos.

Instalar al niño ante una mesa común, dice M. Gréard, pero con su asiento propio y un espacio que le pertenezca, de manera que se sienta poseedor de su pequeño dominio; excitar desde luego su buena voluntad con la promesa de un juego interesante; desenvolver sucesivamente á su vista las maravillas de los cinco dones: — enseñarle en primer lugar, por medio de objetos que se expongan á su mirada, con pelotas de lana teñidas y con sólidos geométricos, á distinguir el color, la forma, la materia, las diversas partes de un cuerpo, de manera que se le acostumbre á *ver*, es decir, á palpar los aspectos, las figuras, las semejanzas, las diferencias, las relaciones de las cosas; — poner en seguida los objetos en sus manos, y enseñarle á hacer con las pelotas de lana teñidas combinaciones de colores agradables á la vista; figurar por medio de pajuelas reunidas por bolitas de coreho, cuadrados, ángulos y triángulos de toda clase; levantar pequeños cubos en forma de cruz, de pirámides, etc.; — después, ya sea con ayuda de bandas de papel colorido, colocadas en diferentes sentidos, cruzadas unas encima de otras, trenzadas tal y como un tejedor haría una tela, ya sea con el lápiz, ejercitarlo en reproducir, en crear dibujos que representen formas geométricas de modo que la costumbre de la observación se una poco á poco á la de la invención; — en fin, y mientras su mano está ocupada en concierto con su inteligencia, y que la necesidad de su actividad está satisfecha, aprovechar este esfuerzo de atención despierta y cumplida, para fijar en su espíritu con preguntas apropiadas algunas nociones sobre los caracteres y los usos de las formas, ligándolos á algún gran principio de orden general simple y fecundo; mezclar la lección práctica

con observaciones morales tomadas sobre todo de los incidentes de la clase; he ahí en su progresión natural y en su desarrollo normal el método de Fröbel. »

Defectos del método de Fröbel. — Á pesar de todo, es permitido pensar que el método de Fröbel es algo complicado, algo artificial, y aunque á veces va en contra de la tendencia natural de los niños. Su alma, decía, no puede en el primer periodo de su desarrollo reconocerse, palparse á sí misma, sino en la percepción de las formas más simples del mundo exterior, presentadas de una manera concreta. Ahora, la naturaleza no ofrece por sí misma esas formas elementales; es preciso saber extraerlas de la infinita diversidad de las cosas. Y Fröbel encontraba estas formas simples en la esfera, el cubo y el cilindro.

Pero estas formas, diremos á nuestra vez, no son sino abstracciones; el cubo y la esfera por más que sean materiales y palpables, no por eso dejan de ser producto del pensamiento abstracto; la naturaleza no presenta formas geométricas simples; todo en ella es compuesto. Ahora bien el pensamiento naciente se ejercita desde luego sobre las cosas reales, sobre las formas vivas é irregulares de los animales y de los vegetales; el espíritu va pues aquí naturalmente de lo compuesto á lo simple, de lo concreto á lo abstracto. Parece, al contrario, que Fröbel comienza por lo abstracto para llegar á lo concreto.

Otros defectos más se han desarrollado en la escuela de Fröbel. Se ha abusado de los trabajos de imitación y de invención; se hace producir al niño maravillas de construcción que le hacen perder mucho tiempo y que exigen de él muchos esfuerzos; se ha olvidado que esos trabajos debían ser ejercicios preparatorios, los medios y no el objeto de la educación.

Últimas fundaciones de Fröbel. — Comenzaron á popularizarse las ideas de Fröbel hacia el año de 1840. Sus procedimientos atraían la atención. Quiso entonces transformar su escuela de Blankenburg en establecimiento modelo. Hizo un llamamiento á la nación alemana en favor

de su obra : pero tuvo un éxito muy debil. Obligado en 1844 á cerrar su instituto, por falta de recursos, recorrió personalmente la Alemania para dar á conocer sus métodos. No sacó de su viaje el provecho que esperaba y, desanimado, se retiró nuevamente á Keilhau ; abrió allí un curso metódico, normal, para uso de las jóvenes destinadas á la educación de la primera infancia. Este medio femenino en el que vivió Fröbel hasta su muerte, ejerció profunda influencia sobre el desarrollo de su sistema : se dió mayor amplitud á los ejercicios prácticos y se relegaron al último plano las matemáticas.

En 1850, por intercesión de la baronesa de Marenholtz, una de sus más ardientes admiradoras, obtuvo la concesión del castillo de Marienthal y transportó á él su establecimiento. Parecía abrirse un largo período de acción, ante él : él mismo dirigía el juego de los niños y formaba institutrices. Pero la muerte le sorprendió en 1852.

Fröbel y Diesterweg. — Al menos, antes de morir, Fröbel pudo asistir al éxito creciente de su obra. Diariamente recogía adhesiones de consideración, como por ejemplo la de Diesterweg (1). Por intermedio de la baronesa de Marenholtz, entraron en relaciones Fröbel y Diesterweg, el célebre director de la escuela normal de Berlín. Diesterweg era un espíritu sólido y práctico que contribuyó mucho al desarrollo de la instrucción en Prusia. Comenzó por desdeñar á Fröbel á quien trataba de charlatán. Su opinión cambió desde su primera entrevista con él. Se le introdujo cerca de Fröbel cuando éste daba la lección. Dedicado por completo á lo que enseñaba, Fröbel no percibió su presencia. Diesterweg se sorprendió de ver á ese anciano entregado por completo á esos niñitos, y sus prevenciones se desvanecieron. Hasta cierto punto se convirtió en propagandista de las ideas de Fröbel : se puso de acuerdo con él sobre su concepción general de las necesidades del niño y del papel de la mujer como primera educadora.

(1) Véase sobre Diesterweg el artículo de M. Pecaut en el *Diccionario de Pedagogía*.

Éxitos de la obra de Fröbel. — Fröbel tuvo otros imitadores. Como Pestalozzi, ha inspirado un gran número de escritos, y debido al celo de madame de Marenholtz y de algunos otros discípulos, su obra práctica prosperó : los jardines de niños se multiplicaron en infinidad de lugares y sobre todo en Austria.

El P. Girard (1765-1850). — El P. Girard es el pedagogo más eminente de la Suiza moderna. Menos célebre que Pestalozzi y que Fröbel, tiene sobre éstos la ventaja de haber sido mejor preparado para su papel de pedagogo. Después de haber hecho estudios clásicos serios y completos, enseñó por mucho tiempo las mismas cosas en la misma escuela ; adquirió experiencia y no escribió sus tratados sino en edad avanzada, cuando estaba ya en plena posesión de sus ideas. Tenía en efecto setenta y nueve años cuando publicó su libro sobre *La Enseñanza regular de la lengua materna*. Es una obra de madurez, que resume toda una vida de labor. Menos sistemático que Fröbel y que Pestalozzi, el P. Girard lo es sin embargo en exceso y abusa del principio que consistía en hacer de todas las partes de la instrucción, elementos de la educación moral.

Vida del P. Girard. — Girard nació en Friburgo en 1765. Su instinto pedagógico se manifestó muy temprano : muy joven aún, ayudaba á su madre en la instrucción de sus catorce hermanos ó hermanas. Como Fröbel se apasionaba por las cuestiones religiosas. Un día que oyó decir á su preceptor que no había salvación fuera de la Iglesia romana, fué á ver á su madre llorando y le preguntó si la marchanta protestante que les traía la fruta diariamente, se condenaría. Su madre le desengañó y él siempre se mantuvo fiel á lo que llamaba « la teología de su madre » : teología tolerante y amplia que le conquistó el odio de los jesuitas.

Á los diez y seis años entró en la orden de los franciscanos y cumplió su noviciado en Lucerna ; después enseñó en varios conventos, notablemente en Wurtzbourg, donde permaneció cuatro años (1785-1788). Volvió á Friburgo en 1789 y durante diez años se consagró casi exclusivamente á su ministerio eclesiástico.

Pero su vocación pedagógica se manifestaba ya en algunos escritos.

En 1798, bajo la influencia de las ideas de Kant, cuya doctrina filosófica había estudiado con ardor, publicó un *Proyecto de educación para toda la Helvecia*, dedicado al ministro suizo Stapfer, que era también el protector de Pestalozzi.

Hasta 1804 se consagró por completo Girard á la enseñanza, precisamente el mismo año que Froebel. Se le encargó la dirección de la escuela primaria de Friburgo que se acababa de confiar á los franciscanos. Girard tomó el nombre de « prefecto de estudios » y durante diez y nueve años, de 1805 á 1823, ejerció en esa escuela su actividad pedagógica. Al principio pequesimísima, la escuela se agrandó notablemente; aún se le adjuntó una escuela para niñas. Al comenzar, los colaboradores de Girard eran franciscanos; pero pronto los reemplazó con laicos, quienes le obedecían mejor y se consagraban más completamente á su tarea; el maestro de dibujo era un protestante.

Éxito de la escuela de Friburgo. — Un discípulo y admirador de Girard, el pastor Naville ha referido, en su libro de *La Educación pública*, los brillantes resultados obtenidos por Girard en su escuela de Friburgo:

« Había formado una tal juventud, cual ninguna otra ciudad del mundo podría tal vez presentar otra semejante. No sin profundo enternecimiento contemplaban los amigos de la humanidad un espectáculo tan nuevo y tan conmovedor. Esa clase ignorante, grosera, llena de preocupaciones, que hormiguea en todas partes, ya no se veía en Friburgo... La juventud allí, estaba llena de gracia y de amable actividad, y ni un matiz desagradable en palabras ó en acciones malas la destuella nunca. Si al ver acercarse á niños cubiertos con harapos, se les reunía uno creyendo encontrarse con pilluelos, quedaba sorprendido de oírles responder con política, con juicio, con el acento que revela costumbres honestas y educación esmerada... La solución del enigma se encontrará en la escuela al observar los grupos en los que estos mismos niños ejercitaban sucesivamente y como un juego, su juicio y su conciencia. Tres ó cuatro horas diarias dedi-

cadas á ese trabajo daban á la juventud esta inteligencia, esos sentimientos, esas formas que nos encantaban (1). »

Últimos años del P. Girard. — Á pesar del éxito de su enseñanza, el P. Girard se vió obligado á abandonar la dirección de su escuela en 1823. Su desgracia fué resultado de las intrigas de los jesuitas, cuyo colegio había sido restablecido en 1818. Dejó á Friburgo en medio del sentimiento universal y se retiró á Lucerna donde enseñó filosofía hasta 1834. En esa época regresó á su ciudad natal y se encerró en el retiro. Entonces fué cuando redactó sus obras pedagógicas. Pero, gracias á sus discípulos y en particular al pastor Naville, los métodos del P. Girard eran conocidos antes de que los hubiese publicado él mismo.

Enseñanza de la lengua materna (1844). — Examinemos ahora el espíritu general de la pedagogía de Girard. En la obra teórica que publicó en 1844 y que coronó la Academia francesa el mismo año, es donde deben ser buscados los principios de su método.

La obra consistía en « escoger un estudio que pudiese ser considerado como una parte esencial de la instrucción común á todas las clases de la sociedad y que fuese propio para ejercitar todos los poderes intelectuales. » Ese estudio era la lengua materna, que Girard hacía servir para el desarrollo moral y religioso de los niños.

Villemain, en su *informe* sobre el libro de Girard, definió netamente el objeto de la escuela popular, tal cual la concebía el pedagogo de Friburgo:

« Cuando la duración de la enseñanza debe ser corta y su objeto limitado, antes que nada importa escoger bien el método: pues de esta elección dependerá la educación misma. Si este método es puramente técnico, si tiene por objeto exclusivo la lectura, la escritura, las reglas de la gramática y del cálculo, el niño del pueblo será poco

(1) *De la educación pública*. París 1833, p. 158. Naville (1784-1846) fundó en 1817, en Vernier, cerca de Génova, un instituto donde se aplicó con éxito el método educativo del P. Girard.

instruido y no estará educado. Una tarea difícil recarga su memoria sin desarrollar su alma. Un procedimiento nuevo se ha puesto á su disposición, por decirlo así, se ha abierto un taller más para su uso; pero la impresión de aquella instrucción será poco profunda; y aun en ocasiones se perderá por falta de aplicación y de ejercicio, y no habrá influenciado al ser moral, tan á menudo preocupado en lo sucesivo con la monótona asiduidad ó con la excesiva fatiga de los trabajos corporales. La única, la verdadera escuela popular es pues aquella en la que todos los elementos de estudio sirven para la cultura del alma, y en la que el niño se mejora con las cosas que aprende y por la manera como las aprende. »

Análisis de esa obra. — El libro de Girard está dividido en cuatro partes. La primera contiene *consideraciones generales* sobre el modo usado por la madre para enseñar á hablar á sus hijos, sobre el objeto de un curso de lengua materna, y sobre los elementos que deben concurrir para formarla.

La segunda parte se intitula: *La enseñanza regular de la lengua materna considerada únicamente como expresión del pensamiento*. Es la lengua considerada en sí misma: pero Girard quiere que la palabra vaya siempre unida al pensamiento. No es necesario que la enseñanza de la gramática se reduzca á la enseñanza verbal, lo que precisa es que sirva también para desarrollar el pensamiento de los alumnos.

En la tercera parte, que trata de *la Enseñanza regular de la lengua materna considerada como medio para cultivar el espíritu*, Girard examina todo lo que puede servir para el desarrollo de las facultades.

En la cuarta parte: *La Enseñanza regular de la lengua para que sirva á la cultura del corazón*, Girard muestra cómo debe servir la enseñanza de la lengua en la educación moral.

Una quinta parte: *Empleo del curso de lengua materna*, es por decirlo así, la parte material del libro, y como el bosquejo de la grande obra práctica de Girard, del *Curso educativo de lengua materna*.

El gramático, el lógico, el educador. — En otros

términos, Girard se coloca sucesivamente bajo diferentes puntos de vista, en la enseñanza de la lengua:

« Cuatro personajes, dice, deben concurrir para la redacción del curso de la lengua materna: el gramático, el lógico, el educador y por último, el literato. »

La tarea del gramático es proporcionar el material de la lengua y las formas convenidas.

El lógico enseña lo que se necesita hacer para cultivar las inteligencias jóvenes.

El educador se inspirará siempre en esta gran máxima: « El hombre obra según ama, y ama según piensa. » Procurará grabar en el alma de los niños todas las hermosas y grandes verdades que pueden despertar y sostener las afecciones nobles y puras.

Por último, el literato tiene también su papel en el curso de la lengua, en el sentido de que los alumnos, además de que desde el principio de sus estudios tienen que inventar proposiciones y frases, tendrán un poco más tarde que componer relaciones, cartas, diálogos, etc.

Gramática de ideas. — La enseñanza elemental debe tener por objeto desarrollar el espíritu, el juicio. No se trata nada más de cultivar la memoria y de hacer que se aprendan las palabras. El P. Girard quería que la gramática misma fuese un ejercicio de ideas.

« Las gramáticas en uso, decía, están calculadas únicamente para la dicción y la escritura correctas. Con su auxilio se llega á la larga, á evitar cierto número de faltas de estilo y de ortografía... Esta enseñanza se convierte en un asunto de pura memoria, y el niño se habitúa á pronunciar sonidos á los cuales no un sentido alguno. Para el niño sería necesaria una *gramática de ideas*... Nuestras gramáticas de palabras son la llaga de la educación. »

En otros términos, sería necesario que el estudio de la gramática fuese sobre todo un ejercicio del pensamiento y algo « como la lógica de la infancia »,

Uso discreto de las reglas. — El P. Girard no proscribe las reglas: la enseñanza de la lengua no puede hacerse sin ellas; «pero al hacerla debe haber la manera conveniente de presentarlas á la infancia y una medida justa que conservar.»

Es preciso seguir, en la enseñanza de la gramática, la misma marcha que han seguido los gramáticos para establecer su ciencia.

«Las reglas se han establecido sobre los hechos; es pues á los hechos que debe ligárselas en la instrucción, con el fin de enseñar á los niños á entablar conocimiento de causa con lo que hasta aquí no han hecho sino por una ciega imitación... Pocas reglas; muchos ejercicios. Las reglas son siempre abstractas, secas, y debido á ello muy poco á propósito para agradar á los niños, aun cuando puedan comprenderlas. Debemos pues, en general, economizarlas lo más que se pueda.»

El P. Girard, recomienda sobre todo los ejercicios prácticos, la enseñanza oral, el uso continuo del pizarrón, la colaboración activa y animada de todos los alumnos de la clase, las interrogaciones rápidas, el método socrático, cuyo abuso critica sin embargo (1).

Aritmética moral. — El P. Girard como casi todos los hombres que han concebido una idea original, cayó en el espíritu de sistema. Ha creído que no sólo la lengua, sino que todos los estudios podían concurrir á la educación moral.

«Comprendió, dice Naville, que por medio de una elección de problemas calculada sobre el desarrollo de las afecciones sociales en la familia, en la comunidad, en el Estado, se podría dar á la aritmética esa saludable dirección, que se podría hacerla servir, no sólo para hacer al niño prudente y económico, sino aún para extender sus aspiraciones más allá del círculo estrecho del egoísmo y para cultivar en él disposiciones de beneficencia (2).»

(1) Véase el capítulo III del libro III, § 4º, *Justo medio entre dos extremos.*

(2) Naville, de la *Educación pública*, p. 411.

Geografía moral. — Con iguales fundamentos pretendía encontrar en el estudio de la geografía un medio para contribuir al desarrollo del ser moral:

«Según mi íntima convicción, toda obra elemental para la infancia debe ser un medio de educación. Si se limita á dar conocimientos, si se limita á desarrollar las facultades del alumno, puedo aprobar el orden y la vivacidad que ha sabido establecer el autor en su trabajo; pero no quedo satisfecho de él. Aun me lastima no hallar allí sino un maestro de idioma, de historia natural, de geografía, etc., cuando esperaba yo encontrar algo más grande; un institutor de la juventud, que formaba el espíritu para formar el corazón... La geografía se presta también maravillosamente á esta sublime intención, aunque en una esfera algo más reservada (1).»

Curso educativo de lengua materna. — No se contentó Girard con exponer su doctrina en su libro de la *Enseñanza regular de la lengua materna*: en los cuatro volúmenes de su *Curso educativo* (1844-1846) aplicó también su método. «Lleno de maneras de ver nuevas y atrevidas, original por el orden de las materias cuanto por su sistema de exposición, revolucionario aún en la terminología gramatical, este libro es un pozo de donde podemos sacar agua en abundancia. Sólo que aconsejamos que no se adopte todo en conjunto: hay allí para tomar y para dejar (2).»

Análisis de esta obra. — El título indica el carácter general de la obra: en su *Curso educativo*, Girard no separa la instrucción de la educación. En ella se trata de desarrollar los sentimientos morales y religiosos del niño, no menos que de enseñarle su lengua.

Las primeras lecciones de gramática deben ser lecciones de cosas. Se hace al niño nombrar los objetos que conoce, las personas, los animales, las cosas, y de ese modo se le hacen adquirir las nociones del nombre común y del nombre propio, del género y del número. Se le provoca después,

(1) *Explicación del plan de Friburgo en Suiza*, 1847.

(2) Véanse los interesantes artículos de M. Lafargue en el *Boletín pedagógico de enseñanza secundaria*, 1882.

para que encuentre por sí solo las cualidades físicas, intelectuales y morales de los objetos, y por este medio se le familiariza con los adjetivos calificativos. Se cuida, además, al hacerle nombrar cada cualidad, como más tarde al hacerle enunciar cada juicio, de preguntar al niño: «¿Esto es bueno? ¿Esto es malo?»

La concordancia del adjetivo con el nombre se aprende con la práctica. Se ejercita al niño en la asociación de los adjetivos y de los nombres que ha encontrado, y recíprocamente.

El niño, una vez que está en posesión de los elementos esenciales de la proposición, aborda el estudio de la proposición misma, y por consiguiente el estudio del verbo. Girard tiene por principio hacer siempre conjugar por proposiciones. Por lo demás no emplea al principio en proposiciones simples sino el indicativo, el imperativo, el infinitivo y el participio; aplaza para más tarde el estudio del condicional y del subjuntivo. Hagamos notar que lleva de frente el estudio de los tiempos simples de todas las conjugaciones.

El orden seguido por Girard es completamente diferente del de las gramáticas usuales. He aquí cómo lo explica él mismo:

« En su primera parte, las gramáticas presentan en hilera las nueve especies de palabras, para dar rápidamente las definiciones, las divisiones y las formas variables, lo que reúne una legión de términos completamente desconocidos para la infancia. La segunda parte de estas gramáticas vuelve a tomar esas mismas palabras en el mismo orden para regular secamente su uso en la construcción: larga y árida teoría que no le ofrece a la niñez interés ninguno. »

Y más lejos hablando de su propio trabajo escribe:

« Mi trabajo difiere esencialmente de las gramáticas que se ponen en manos de la juventud. Cuando se escribe sobre la lengua, para los adultos, se puede uno atener a las definiciones, a las divisiones, a las reglas, a sus excepciones, y formar recopilaciones según el uso. Pero quien escribe para la infancia debe tener por mira la educación del espíritu y del corazón, y arreglar conforme a este fin la marcha y

la forma de la enseñanza. La marcha debe ser rigurosamente progresiva y los alumnos deben, desde el principio hasta el fin, ayudarse para componer ellos mismos en gramática. »

« Así, lejos de hacer recopilaciones sobre el nombre, el adjetivo, el verbo, etc., y de reunir lo que concierne a estas partes, es preciso adherirse al fondo del lenguaje, comenzar por el principio, ir paso a paso, de lo simple a lo compuesto y enseñar a los niños a pensar, para enseñarles a comprender y hablar la lengua del hombre. Los detalles nimios no pueden aparecer sino más tarde y ocasionalmente. De allí resulta por fuerza un desalojamiento de las materias gramaticales que han sido objeto de la ocupación de los gramáticos para reunirlos y aproximarlos. De allí también una gran parsimonia en las definiciones y en las divisiones abstractas, que desecha la infancia. »

Influencia pedagógica del P. Girard. — La influencia del P. Girard no se extendió solamente a la Suiza: radió hasta el extranjero. Sus ideas se esparcieron en Italia, propagadas por el abate Lambruschini y por Enrico Mayer: aun se fundó una revista para que sirviera de órgano a los « girardistas » de la Península. En Francia, M. Michel, en el *Diario de la Educación práctica*, M. Rapet, en diferentes obras (1), recomendaron a la atención pública los métodos del pedagogo suizo. Por último, puede decirse que los principios expuestos recientemente por el *Consejo superior de instrucción pública* (1880) sobre la enseñanza del francés en las clases elementales de los liceos, son en gran parte, eco de la doctrina pedagógica del P. Girard.

(1) MM. Rapet y Michel colaboraron en la publicación del *Curso educativo de la lengua materna*.

LECCIÓN XX

LA PEDAGOGÍA FEMENINA

Las mujeres pedagogas. — Madame de Genlis (1746-1830). — Obras pedagógicas. — Educación enciclopédica. — Imitación de Rousseau. — Miss Edgeworth. — Miss Hamilton. — Madame Campan (1752-1822). — Elogio de la educación doméstica. — Progresos en la enseñanza. — Afán por la educación popular. — Madame de Remusat (1780-1821). — Bosquejo de una psicología femenina. — Espíritu de libertad. — Madame Guizot (1779-1827). — *Las Cartas sobre la educación*. — Optimismo psicológico. — Naturaleza del niño. — Madame Necker de Saussure (1765-1841). — *La Educación progresiva*. — Originalidad de Madame Necker de Saussure. — Desarrollo de las facultades. — Cultura de la imaginación. — Educación de las mujeres. — Madame Pape-Carpantier (1815-1878). — Carácter general de sus obras. — Principales obras. — Lecciones de cosas. — Otros pedagogos femeninos. — Dupanloup y la educación de las mujeres.

Las mujeres pedagogas. — Uno de los rasgos característicos de la pedagogía del siglo diez y nueve, está en el progreso constante de la educación de la mujer. La mujer será en él más instruida y desempeñará á la vez mayor papel en la enseñanza. Por decirlo así, las escuelas para niñas no existían en Francia á principios de este siglo. Fourcroy, informante del proyecto del 1º de Mayo de 1802, declaraba que « la ley no se ocupa de las niñas. » Pero debido á los esfuerzos de la monarquía de Julio, y más todavía á las leyes liberales de la segunda y de la tercera República, la enseñanza primaria de las niñas se generalizó de más en más. La enseñanza secundaria pública para las

mujeres, fué creada por la ley de 20 de Diciembre de 1880, y la igualdad de los dos sexos, bajo el punto de vista de la instrucción, tendería de más en más á convertirse en una realidad por efecto del impulso gubernativo como por el de la iniciativa privada.

Pero lo que no es menos notable es la participación considerable que han tomado las mujeres con sus reflexiones abstractas ó con su acción práctica en el adelanto de la pedagogía. El siglo diez y nueve figurará en la historia de la educación por el gran número de mujeres pedagogas que en él ha habido, las unas verdaderas filósofas y escritoras distinguidas, y las otras celosas maestras de escuela y ardientes institutrices.

Madame de Genlis (1746-1830). — Aunque no pertenezca al siglo diez y nueve por sus escritos pedagógicos, madame de Genlis tiene cierto derecho á figurar en la primera línea de la lista de las educadoras de nuestro tiempo. Poseyó al más alto grado la vocación pedagógica. Sólo que esa vocación fué casi una manía y se desmenuzaba sobre todas las cosas. Hubiera querido Madame de Genlis saberlo todo para poder enseñarlo todo. « Era más que una mujer autor, decía con sutileza Sainte-Beuve; era una mujer enseñadora; había nacido con el signo en la frente. »

Las niñas juegan espontáneamente á la mamá con su muñeco: desde los siete años Madame de Genlis jugó á la institutriz.

« Tenía yo gusto por enseñar á los niños y me hice maestra de escuela de modo singular.... Niñitos del pueblo venían á jugar y á cortar juncos bajo las ventanas del castillo de mis padres. Me entretenía en mirarlos y pronto imaginé darles lecciones. »

La institutriz villana de siete años fué veinte años después el aya de las hijas de la duquesa de Chartres, y el ayo de los hijos del duque de Chartres (Felipe-Igualdad).

Obras pedagógicas. — La principal obra de Madame de Genlis, las *Cartas sobre la educación* (1782), trata de la educación de los príncipes y también de « la de los jóvenes

y de los hombres ». Dándole este otro título : Adela y Teodoro, el autor marcaba su intento de rivalizar con Rousseau y de educar un hombre y una mujer más perfectos que Sofía y Emilio.

Aunque su alma fuese profundamente aristocrática, Madame de Genlis, después de la revolución de 1789, pareció seguir por un momento la corriente liberal que arrastraba los espíritus. Entonces publicó los *Consejos sobre la educación del Delfín*, y algunas partes de su diario de educación, bajo el título de *Lecciones de una aya*. Nunca dejó de predicar á los soberanos el amor para el pueblo, y es preciso hacerle justicia puesto que no escribió sólo para las personas de la corte. Ella misma protesta con viveza « que es el primer autor que se haya ocupado de la educación del pueblo. Esta gloria, agrega, es muy querida de mi corazón. » Madame de Genlis cita en apoyo de sus pretensiones el cuarto volumen de su *Teatro de educación*, que está, dice, « destinado únicamente á los niños de los mercaderes, de los artesanos;.... los domésticos, los paisanos verán en él el detalle de sus obligaciones, de sus deberes ».

Educación enciclopédica. — Se ha dicho con razón que Madame de Genlis era la personificación de la enseñanza enciclopédica (1).

«.... Su programa de enseñanza no tiene límites. Está por el latín sin juzgar, sin embargo, indispensable su conocimiento. Concede amplia participación á las lenguas vivas : en Saint-Leu, sus alumnos cultivan los jardines en alemán, comen en inglés, cenan en italiano. Al mismo tiempo inventa aparatos de gimnasia : roldanas, cestones, lechos de madera, zapatos de plomo. Nada la coge desprevenida, nada sorprende á su fácil pluma : es universal.... Se le pide un proyecto de escuela rural para los niños del campo y lo da. »

Imitación de Rousseau. — Madame de Genlis criticaba incesantemente á Rousseau, y sin embargo, en sus

(1) M. Gréard, *Memoria sobre la enseñanza secundaria de las juvenitas*, p. 78.

novelas de educación, la inspiración de Rousseau se vé por todas partes. ¿Cómo podría no reconocerse en el padre de Adela y de Teodoro á un discípulo de Rousseau, cuando se aleja de París para consagrarse por completo á la educación de sus hijos, para convertirse en « su ayo y en su amigo, para librarles en su infancia de los ejemplos del vicio? » ¿Y los métodos patrocinados por Rousseau, las lecciones imprevistas, los medios indirectos empleados para instruir sin que parezca que hay intención de enseñar? Madame de Genlis no quiere otros. Nada más divertido que la descripción del castillo del barón de Almane, padre de Adela y de Teodoro. No es ya un castillo : es la casa destinada á escuela. Las paredes no son ya paredes : son cuadros de historia ó cartas geográficas.

« Cuando queremos que nuestros hijos aprendan historia siguiendo un orden cronológico, partimos de la recámara, que representa la historia sagrada; de allí entramos á mi galería, donde encontramos la historia antigua; pasamos al salón que encierra la historia romana y concluimos por la galería de M. de Almane (la baronesa es quien habla) donde se encuentra la historia de Francia. »

En su magia pedagógica, quiere Madame de Genlis que el niño no encuentre ante sí un solo objeto que no se transforme en instrumento de instrucción. Adela y Teodoro no pueden tomar una pantalla sin encontrar dibujado en ella y expuesto en toda su longitud una cuestión de geografía. Los cuadros colgados del tapiz representan escenas históricas; por detrás se ha cuidado de escribir la explicación de lo que representan. ¿Se libran acaso de la pretensión de instruir los cinco ó seis biombos que se extienden en las habitaciones en los días de frío? Desengañémonos : en ellos se ha pintado, se ha escrito la historia de Inglaterra, de España, de Alemania, la de los Moros y la de los Turcos. Hasta en el comedor, la mitología embaraza todos los paneles del salón y « es objeto comunmente de la conversación durante la comida ». En ese castillo, hechizado por la hada de la historia, no puede haber una mirada que se pierda, ni

un minuto que no dé una lección, ni un rincón donde pueda soñarse y perderse el tiempo. La historia nos persigue allí como un espectro, como una pesadilla, á lo largo de los corredores, en las escaleras y hasta en la alfombra que se pisa y sobre los sillones donde nos sentamos. El verdadero medio de hacer aborrecer para siempre los estudios históricos sería condenar al niño á vivir ocho días en la casa-escuela de Madame de Genlis.

Miss Edgeworth (1770-1849). — En la filosofía escocesa y en las teorías psicológicas de Reid y de Dugald-Stewart, se inspiraron en diferentes grados dos distinguidas mujeres, honra de la pedagogía inglesa del principio de este siglo : Miss Edgeworth y Miss Hamilton.

En su libro sobre la *Educación práctica*, publicado en 1798 (1), Miss Edgeworth no se pierde en disertaciones teóricas : su trabajo es una recopilación de hechos, de observaciones y de preceptos. El primer capítulo trata de los *juguetes de los niños*, y el autor justifica ese principio diciendo que en materia de educación nada hay trivial ni nada minucioso. Por conversaciones en un principio, después por el empleo del método de invención, del método analítico é intuitivo pretende Miss Edgeworth formar á sus alumnos ; y sus reflexiones sobre la educación intelectual merecen meditar. En la educación moral se asemeja á Locke y parece que tiene demasiada confianza en los sentimientos del honor, en el amor á la reputación. En todo caso, hace á un lado absolutamente el sentimiento religioso : la característica de su sistema es hacer abstracción completa de las ideas religiosas.

Miss Hamilton (1758-1816). — Miss Hamilton es á la vez más filósofa y más cristiana que Miss Edgeworth. Toma su principio esencial del psicólogo Hartley, el cual consiste en hacer de la asociación de las ideas el fundamento de la educación : en él veía Hartley la ley soberana del desarrollo del espíritu. Pero, por otra parte, ella misma declara « que no tiene por guía sino los preceptos del Evangelio ».

(1) Traducción francesa de Pictet, 1801.

La principal obra de Miss Hamilton, *Las Cartas sobre los principios elementales de la educación* (1801) (1), tiene un carácter más teórico que el libro de Miss Edgeworth. En él trata sobre todo principios « que, según dice, son más necesarios que las reglas ». Pocas reflexiones se encuentran sobre la enseñanza propiamente dicha. Para definir el objeto de la educación toma las mismas palabras de Dugald-Stewart :

« La educación tiene por objeto, desde luego, cultivar los diversos principios de nuestra naturaleza, ya los activos, ya los especulativos y llevarlos á la mayor perfección posible ; en segundo lugar, vigilar las impresiones y las asociaciones que recibe el espíritu en la infancia, preservarla ó prevenirla de los errores dominantes y comprometerla con todo nuestro poder á que prefiera la verdad á todo. »

Miss Hamilton cuenta sobre todo para cultivar las facultades intelectuales y morales, como ya lo hemos dicho, con el principio de la asociación de ideas. Es fuerza romper, ó mejor impedir que nazcan, todas las asociaciones falsas, es decir todos los juicios inexactos. Una vez restablecido el orden de las ideas, la voluntad será recta y bien ordenada la conducta. En otros términos, esto equivale á subordinar, no sin exceso, el desarrollo de las facultades morales á la cultura de las facultades intelectuales.

« Es evidente, dice Miss Hamilton, que todos nuestros deseos concuerdan con las ideas de placer, y todas nuestras aversiones con las ideas de dolor. »

Así pues, el educador se esforzará por asociar la idea de placer á todo lo que es bueno y útil para el niño y para el hombre.

De paso, haremos notar la solicitud de Miss Hamilton por la educación del pueblo.

(1) Traducción francesa por Chéron, 2 vol. Paris, 1804.

« Al parecer, dice, y según el mayor número de autores que escriben sobre educación, ésta no tiene alguna importancia sino para las gentes ricas... Mi plan consiste en cultivar las facultades comunes á toda la raza humana. »

En este punto pensaba como Miss Edgeworth, cuyo padre hizo votar en 1799, en el parlamento de Irlanda, la primera ley sobre instrucción primaria.

Madame Campan (1752-1822). — Tiene Madame Campan alguna autoridad en materia pedagógica debida con justicia á sus veinticinco años de experiencia, pasados en la corte de Luis XV, en la pensión de San Germán que fundó bajo la Revolución, y por último en la casa de Ecouen, cuya dirección le confió Napoleón I en 1807 (1). Agreguemos que el buen sentido, un espíritu metódico y prudente, y en una palabra cualidades más racionales que brillantes dirigieron esa larga experiencia personal :

« Primero ví, dice ella, luego reflexioné y por último escribí. »

Elogio de la educación doméstica. — Es de creerse que en una institutriz, en una directora de escuela existan algunas preocupaciones en favor de la educación pública de las pensionadas. Lo que desde luego inspira confianza es que Madame Campan, por el contrario, aprecia mejor que nadie las ventajas de la educación materna :

« Crear madres, decía, en eso estriba toda la educación de las mujeres. »

Nada le parecía superior á una madre aya, « que no se desvela, que se levanta muy temprano », que se consagra resueltamente al gran deber de que está encargada.

(1) Véanse los dos volúmenes publicados en 1824 por M. Barrière, *La educación por Madame Campan*, seguido de los *Consejos á los jóvenes*, de un teatro para jóvenes y de algunos ensayos de moral.

« No puede haber pensión, por bien atendida que se la suponga, no hay convento, cualquiera que sea su regla piadosa, que puedan dar una educación comparable á la que una joven recibe de su madre, cuando es instruida y encuentra su más grata ocupación y su verdadera gloria en la educación de su hija. »

Madame Campan hace además notar á las madres institutrices de sus hijas, todas las obligaciones que trae consigo semejante carga. Con frecuencia, la madre que conserva celosamente su hija á su lado, no es capaz de educarla. En ese caso, de la educación doméstica no se tiene más que las apariencias y como dice con sutileza Madame Campan, « entonces no es ya la *educación doméstica* la que se da, es sólo la *educación en la casa* ».

Progresos de la enseñanza. — Fenelón era el autor favorito de Madame Campan. Por otra parte, hay alguna semejanza entre las reglas de la casa de Ecouen y las de Saint-Cyr. El espíritu del siglo diez y siete revivió en las instituciones pedagógicas del siglo diez y nueve, y Madame Campan es la continuadora de Madame de Maintenon.

No obstante, en más de un punto se nota progreso, y la instrucción es más firme, más completa.

« El objeto de la educación, escribía Madame Campan al Emperador, debe dirigirse : 1º hacia las virtudes domésticas ; 2º hacia la enseñanza, hasta tal grado de perfección por medio del conocimiento de la lengua, del cálculo, de la historia, de la escritura, de la geografía, que todas las educandas se aseguren la felicidad de poder instruir por sí mismas á sus hijas. »

Madame Campan quería además extender su obra ; pedía al Emperador la creación de varios establecimientos públicos « para educar á las hijas de ciertas categorías de servidores del Estado. » Deseaba que tomase el gobierno bajo su vigilancia las instituciones privadas, y soñaba para las mujeres y para los hombres una especie de universidad « que reemplazase á los conventos y á los colegios. » Pero Napoleón, no era hombre á propósito para entrar en esos proyectos : no era afeito á las escuelas de « razonadoras »,

y las congregaciones de enseñanza á quienes restablecía en sus privilegios, secundaban mejor sus proyectos.

Afán por la educación popular. — Podría creerse que Madame Campan, que principió por ser lectora de las tres hijas de Luis XV, y que estuvo siempre rodeada por personas ricas ó de condición elevada, no hubiera tenido nunca afición ó tiempo para pensar en la instrucción popular. Y no es así, como lo testifican sus *Consejos á las juvenitas, obra destinada á las escuelas elementales*.

« No puede temerse que las hijas de la gente rica carezcan alguna vez de libros para instruirse ni de aya que las dirija. No pasa así con los niños que pertenecen á las clases poco afortunadas..... He visto de cerca cuán abandonada é incompleta es la educación de las hijas del pueblo en los campos..... Para éstas es, ues, para quienes he formado esta obra. »

Tal vez no tiene la obra el tono que sería conveniente, ni toda la sencillez que el autor hubiese querido darle; pero es necesario agradecer á Madame Campan sus intenciones, y entre sus mejores títulos para la estimación de la posteridad contamos el esfuerzo que hizo en su vejez para convertirse, al menos en sus escritos, en una simple maestra de escuela y en institutriz de las aldeas.

Madame de Remusat (1780-1821). — Madame de Remusat escribió para las mujeres de mundo. Ella, también mujer de mundo, dama de honor de la Emperatriz Josefina, no tiene experiencia personal en materia de pedagogía; no se ha tocado con la práctica de la educación sino al vigilar los estudios de sus dos hijos, de los cuales uno llegó á ser un filósofo y un hombre ilustre en el Estado, Carlos de Remusat. No es pues por preceptos de detalle ni por métodos escolares por lo que se recomienda el hermoso libro de Madame de Remusat, el *Ensayo sobre la educación de las mujeres*, sino por elevadas reflexiones y por principios generales (1).

(1) La obra de Madame de Remusat fué publicada en 1824, después de la muerte del autor, debido á Carlos de Remusat.

Bosquejo de psicología femenina. — Desde luego hagamos notar algunas páginas donde el autor bosqueja con algunos rasgos la psicología de la mujer, y determina su papel en la vida :

« La mujer es, sobre todo, la compañera del hombre, pero á pesar de eso existe por su propia cuenta : le es inferior, pero no le está subordinada. »

La expresión traiciona en eso á Madame de Remusat, y sería más justo decir que la mujer no es inferior al hombre, que es su igual, pero que en las condiciones civiles y sociales le está subordinada.

Pero, ¡ con cuánta perfección y justicia caracteriza la amable escritora las cualidades propias de la mujer !

« Nos falta la asiduidad y la profundidad cuando queremos aplicarnos á cuestiones generales. Dotadas de una inteligencia viva, entendemos á la primera palabra, adivinamos y aun vemos igualmente bien que los hombres. Pero, nos conmovemos muy fácilmente para conservarnos imparciales, somos excesivamente móviles para poder fijarnos, y nos sienta mejor percibir que observar. La atención prolongada nos fatiga : somos mucho más plácidas que pacientes..... Más sensibles y más abnegadas que los hombres, las mujeres no conocen esa especie de egoísmo que lleva dentro de sí, como sentimiento de su fuerza, una criatura independiente. Para obtener de la mujer una acción cualquiera, casi siempre es necesario convidarla para hacer la felicidad ajena. Sus mismos defectos están ligados á su condición. La misma causa excitará en el hombre el sentimiento del orgullo mientras que en la mujer sólo provocará el de la vanidad. »

Lo serio en la educación. — Madame de Remusat pertenece á la escuela moderna más aún que Madame Campan : quiere para la mujer una educación seria y grave.

« No veo motivo alguno para tratar á la mujer con menos seriedad que á los hombres ni para desnaturalizarles la verdad bajo la forma de preocupación, el deber bajo la apariencia de superstición con el fin de hacerles aceptar el deber y la verdad. »

Sobre todo no es de la opinión del amable moralista Joubert, que con más galantería que verdadero respeto para la mujer, decía: « Á las jóvenes no se las debe ocupar con lo que sea muy material ni muy terrestre. Entre sus manos es preciso que tengan sólo materias ligeras..... Se asemejan mucho á la imaginación y como ella sólo deben tratar todo superficialmente (1). »

Espíritu patriótico. — Madame de Remusat pertenece á su época, y su admiración por el siglo de Luis XIV no le hace olvidar lo que debe á la sociedad nueva, transformada por grandes reformas políticas.

« Nos acercamos al tiempo en que todo Francés será ciudadano. El destino de la mujer está á su vez comprendido en estos dos términos: *esposa y madre de un ciudadano*. » — « Hay mucho de moral, y de moral severa y conmovedora, en la idea que va unida al nombre *ciudadano*. No conozco, después de la religión, otro móvil más poderoso que el espíritu patriótico para dirigir la juventud hacia el bien. »

No se trata ya únicamente de formar á la mujer y al hombre para sí mismos, para su destino individual; es necesario educarlos para la moral pública, para el desempeño de su papel en la sociedad. Madame de Remusat no es de esas mujeres tímidas y espantadizas que tienen la nostalgia del pasado y á quienes asusta el presente. Liberal y animosa, acepta virilmente el nuevo régimen; proclama sus beneficios; y si escribe como una mujer del siglo diez y siete, casi con la perfección de Madame de Sevigné, su modelo favorito, al menos piensa como hija de la Revolución.

Espíritu filosófico. — No es menos notable el carácter filosófico de sus reflexiones. Cree en la libertad y en la conciencia. Pretende sustituir como regla moral, la conciencia á « las voluntades despóticas y superficiales ». Ya no es con la palabra despótica: *es preciso*, sino con la palabra: *se debe*, con la que las madres guiarán y gobernarán á sus hijas:

(1) JOUBERT, *Pensamientos*, tit. IX, de la Educación, XXI.

« Que en todas las ocasiones estas palabras: *yo debo*, reaparezcan en los discursos de la madre. »

Es decir que el niño debe ser tratado como criatura libre. El fin y á la vez el medio más eficaz de la educación es el buen empleo de la libertad. Vigilando al niño es necesario al mismo tiempo, dejarle dueño de buscar y de tomar en muchas ocasiones el partido que quiera. Con esto se desarrollará su voluntad, se fortalecerá su carácter; y éste, según Madame de Remusat, es punto esencialísimo:

« Si bajo el reinado de Luis XIV, dice, la educación del espíritu de la mujer fué grave y algunas veces sólida, la del carácter permaneció imperfecta. »

Madame Guizot (1773-1827). — Madame Guizot se dió á conocer al principio con su nombre de señorita, Paulina de Meulan. En los últimos años del siglo diez y ocho habia ya escrito varias novelas y colaborado en la revista de Suard, el *Publicista*. En 1812 fué cuando casó con Guizot, futuro redactor de la ley de 1833, quien acababa de fundar los *Anales de la educación* (1). Partiendo de esa época todas sus ideas y todos sus escritos versaron casi exclusivamente sobre la moral y sobre la educación. Publicó sucesivamente *Los Niños* (1812), *Raul y Victor* (1821) y por último su obra maestra *Las cartas familiares sobre la educación* (1826).

Las cartas sobre la educación. — Para dar desde luego idea del mérito de este libro (2), citaremos el juicio de Sainte-Beuve:

(1) *Los Anales de la educación* se publicaron de 1811 á 1814. Es una interesante recopilación que debe consultarse y en la que publicó Guizot, entre otros trabajos pedagógicos, sus estudios sobre las ideas de Rabelais y de Montaigne, reimpresas más tarde en el tomo de los *Estudios morales*.

(2) *Educación doméstica ó Cartas familiares sobre la educación*, 2 volúmenes. París, 1826.

« La obra de Madame Guizot marcará, después del Emilio, en esta vía, el progreso de la sana razón, moderada y rectificadora en nuestro tiempo, sobre el genio aventurero, como en política la *Democracia* de M. de Tocqueville es un progreso sobre el *Contrato social*. Esencial para ser meditado, como consejo, en toda educación que quiera preparar hombres sólidos en nuestra penosa sociedad moderna, este libro encierra aún, en materia de exposición, las más hermosas páginas morales y las más sinceras y convincentes que hayan inspirado, al lado de algunas páginas de M. Jouffroy, las doctrinas del racionalismo espiritualista á la filosofía de nuestra época. »

Optimismo psicológico. — Á las *Cartas sobre la educación* no les falta espíritu filosófico. Toda la carta XII es un argumento en favor de la inocencia relativa del niño. Lo que hay de malo en la inclinación desarreglada, no es la inclinación, es el desarreglo :

« Las inclinaciones del ser sensible son en sí mismas lo que deben ser. Se ha dicho : « El hombre que no domine sus inclinaciones no puede ser virtuoso : luego, estas inclinaciones son malas. » Esto es un error. El árbol tampoco produciría buenos frutos si al podarlo no se detuviese el curso desarreglado de la savia. ¿ Y por esto la savia es mala para el árbol ? »

De estos principios resulta que la disciplina no debe tener severidad :

« ¿ No encontráis extraño, exclama Madame Guizot, que durante tantos siglos la educación haya sido hasta cierto punto un sistema de hostilidad contra la naturaleza humana, que hayan sido sinónimos corregir y castigar y que no se haya hablado sino de caracteres por quebrar, de naturalezas por domar, cual si se hubiera tratado de quitar á los niños la naturaleza con que les formó Dios para darles una hecha á modo de los institutores ? »

Naturaleza del niño. — Lo que da gran valor al trabajo de Madame Guizot, aparte de las reflexiones generales y de las consideraciones filosóficas, es que se encuentran en él en abundancia las experiencias circunstanciadas, así como las observaciones de detalle que deben servir de

apoyo para un buen tratado de pedagogía. Como la psicología del niño, la pedagogía misma, al menos en sus primeros capítulos, debe meditar y escribirse junto á una cuna. Madame Guizot marca con fuerza la importancia de los primeros años, en los que se anuda el destino futuro del niño.

En esos órganos imperfectos, en esa inteligencia incompleta, están encerrados desde el primer momento de su existencia, los gérmenes de donde debe salir para siempre lo mejor ó lo más malo ; el hombre no tendrá un solo movimiento, en todo el curso de su vida, que no pertenezca á esa naturaleza cuyos rasgos todos están ya bosquejados en el niño. El niño no recibe una sola impresión que sea un poca viva y algo duradera, ni una forma cualquiera cuyo efecto no influya sobre la vida del hombre. »

Al mismo tiempo que ve en el niño el bosquejo del hombre, Madame Guizot reconoce, con notable finura de sentido psicológico, lo que distingue, lo que caracteriza la naturaleza irreflexiva, inconsiderada del niño. ¿ Que observación será más justa que esta ?

« Nos equivocamos con frecuencia, al atribuir á las acciones de los niños, sólo porque son análogas á las nuestras, motivos semejantes á los que nos guían á nosotros. »

¿ Qué observación mejor que el ejemplo citado por Madame Guizot en apoyo de eso ?

« Luisa, en no sé que transporte, deja sus juegos, se arroja sobre mí y no se cansa de abrazarme. Parece que todo mi corazón de madre no será bastante para responder á la vivacidad de sus caricias : me deja y con igual movimiento alocado va y besa á su muñeca ó al brazo del sillón que encuentra en su camino. »

Racionalismo filosófico. — Madame Guizot lleva el racionalismo más lejos que Madame de Remusat, y sobre todo más lejos que Madame Necker de Saussure. Es filósofa

antes que ser cristiana. Se acerca mucho más á Rousseau. *Quiere desde luego formar en los niños la idea universal de Dios, antes de iniciarlos en los dogmas particulares de las religiones positivas. Funda la moral sobre la idea del deber, que es « la única base de una educación completa. »*

« Pondría, dice, cada una de las acciones del niño bajo la protección de una idea ó de un sentimiento moral. »

Recordando la distinción hecha por Dupont de Nemours entre las *órdenes paternas* y las *órdenes militares*, las primeras que se dirigen á la razón, las otras que deben ser observadas sin réplica y con una obediencia pasiva, no oculta su preferencia por el empleo de las primeras, porque quiere formar en la mujer como en el hombre un espíritu de razón y de libertad. Proscribe absolutamente el interés, y declara por consiguiente que « las recompensas le han parecido siempre contrarias al verdadero principio de la educación ».

Digamos por último, sin entrar en detalles, que el libro de Madame Guizot merece ser leído con cuidado: en él se encontrará gran número de reflexiones excelentes sobre la instrucción, que debe ser más sólida que extensa; sobre las novelas, sobre el teatro que no prohíbe; sobre los métodos fáciles que condena; en fin, sobre casi todas las cuestiones pedagógicas (1).

Madame Necker de Saussure (1765-1841). — En la historia de la educación hay momentos privilegiados, épocas de fecundidad, particularmente feliz. Así fué como en el espacio de algunos años se siguieron los libros de Madame de Rémusat, de Madame Guizot y el más considerable de todos, la *Educación progresiva* de Madame Necker de Saussure.

Madame Necker, ginebrina como Rousseau, dotó á la literatura francesa con una obra maestra de pedagogía, que por

(1) Véase en la *Revista pedagógica*, 1883, nº 6, un interesante estudio de M. Bernard Pérez, sobre Madame Guizot.

la elevación de sus miras y por la nobleza de su inspiración puede colocarse á lado del *Emilio*. Aunque sea con frecuencia muy razonadora y muy austera, aunque, en general, carezca de buen humor y que no vea la vida sino á través de un velo de tristeza, Madame Necker es una incomparable guía en las cosas de la educación: le comunica notables cualidades de perspicacia y de penetración y un gran espíritu de gravedad. Toma la vida á lo serio y se dedica á formar las más nobles cualidades del alma humana. Profundamente religiosa une « á la sumisión de la fé el atrevimiento filosófico ». En cierto modo es un Rousseau cristiano.

Madama Necker de Saussure y Madame de Staël. — La primera obra de Madame Necker, *Noticia sobre el carácter y los escritos de Madame de Staël*, da testimonio de su preocupación pedagógica. El autor de la *Educación progresiva* (1) estudia allí con cuidado las ideas de su heroína sobre la educación y sobre la instrucción. Seguramente que se aprovechó de algunas de las sólidas reflexiones del hermoso libro de la *Alemania*, con especialidad del juicio sobre el método gradual y progresivo de Rousseau y de Pestalozzi:

« Rousseau ejercita las facultades gradualmente. Quiere que ellas mismas hagan todo lo que les permitan sus pequeñas fuerzas. No da prisa al espíritu; no las hace llegar al resultado sin pasar por el camino... Quiere que se desarrollen las facultades antes de aprender las ciencias. »

« Lo que fatiga á los niños es hacerles saltar los intermedios, hacerles avanzar sin que sepan lo que creen haber aprendido. En Pestalozzi no existe rastro de esos inconvenientes; con él, los niños se entretienen con sus estudios, porque paladean desde la infancia el placer de los hombres formados: saber comprender y terminar aquello de que se encargan. »

Madame Necker debió reconocer su propio espíritu, su gusto por una educación severa y laboriosa en el pasaje

(1) *La educación progresiva ó Estudio del curso de la naturaleza humana*, 3 vol., 1836-1838.

donde Madame de Staël se pronunciaba con vigor en contra de los medios de instrucción divertidos y fáciles :

« La educación que se da divirtiendo dispersa el pensamiento; el dolor en todos sentidos es uno de los grandes auxiliares de la naturaleza, el niño debe acostumbrarse á los esfuerzos del estudio, como nuestra alma al sufrimiento... Enseñaréis á vuestros hijos, por medio de cuadros, de mapas, una gran cantidad de cosas, pero no les enseñaréis á aprender. »

La educación progresiva y Rousseau. — Es incontestable que Madame Necker debe mucho á Rousseau. Pero esto no quiere decir que esté siempre de acuerdo con él.

Para Rousseau el hombre es bueno. Para ella, el hombre es malo. El primer cuidado del institutor debe ser enderezarlo, levantarle de su descaecimiento; el objeto de la vida no es la felicidad, como lo sostiene una doctrina inmoral, es el perfeccionamiento; la base de la educación debe ser la religión.

Aun cuando se inspira en Rousseau, Madame Necker no tarda en separarse de él. Por eso puede creerse que de él ha tomado la idea fundamental de su libro, la idea de un desarrollo sucesivo de las facultades, al cual debe corresponder un movimiento paralelo de los métodos pedagógicos. Como el autor del *Emilio*, persigue el despertar de los sentidos en los recién nacidos. Considera al niño como un ser aparte « que no vive sino de sensaciones y de deseos ». Vé en la infancia un periodo distinto de la vida, una edad para la cual tiene la educación sus reglas propias. Pero allí se detienen las semejanzas; pues Madame Necker de Saussure se apresura á agregar que, desde el quinto año, el niño está ya en posesión de todas las facultades intelectuales. No es sólo un ser sensible, un animal robusto, como Emilio; es un ser completo en cuerpo y alma. Por consiguiente la educación debe tener en cuenta su doble naturaleza. La educación moral no debe separarse de la educación física y no podría nunca comenzarse demasiado temprano.

« Es un error grandísimo creer que la naturaleza procede en el orden sistemático imaginado por Rousseau. En ella, no se palpa el principio en parte ninguna. Nunca se la sorprende criando y parece siempre que desarrolla. »

De igual modo, en la educación debe apelarse á la vez y lo más temprano que se pueda, á los diversos móviles instintivos ó reflexivos, egoistas ó afectuosos, que conmueven la voluntad.

Algunas ocasiones, en la práctica, los dos pensadores se aproximan, y hasta en sus protestas contra su compatriota, Madame de Saussure tiene algo del espíritu de Rousseau. Así, combate la educación negativa que todo lo deja á la naturaleza; el institutor no debe *dejar hacer*, sino *mandar hacer*. Pero pide que se fortifique la voluntad, para que la educación encuentre en ella un punto de apoyo, que se afirme el carácter, que se dé cierta independencia al niño, « que se le deje decidir en los casos permitidos, que se eviten las órdenes á medias, las obligaciones á medias, las solicitudes tácitas, las insinuaciones. » ¿No es esto conservar de la teoría de Rousseau todo lo que es justo y práctico en el conocimiento de la necesidad de asociar las fuerzas propias y espontáneas del alumno en la obra de la educación? Madame de Saussure adopta un justo medio entre la educación activa que abusa de la lección del maestro, y la educación pasiva que abusa de la libertad del alumno. Hubiera aceptado voluntariamente este precepto de Froebel : « Que los institutores no pierdan de vista esta verdad : es necesario que siempre y á la vez den y tomen, que precedan y sigan, que obren y dejen obrar. »

Originalidad de Madame Necker de Saussure. — Aunque mucho haya meditado los escritos de sus antecesores, es á su experiencia personal y á sus investigaciones originales á quienes debe Madame Necker lo mejor de su pensamiento. Ella misma practicó el consejo que da á las madres de que observen á sus hijos y de que lleven un diario « donde se anote cada progreso, donde se marquen todas las vicisitudes de la salud física y moral. » La belleza

y la fuerza de la *Educación progresiva* consiste en un rico fondo psicológico, á la vez que en una perpetua aspiración al ideal. Con cuánta penetración y finura ha señalado Madame Necker la dificultad y también el encanto del estudio de los niños.

« ¡ Cuán dulce sería fijar la imagen fugitiva de la infancia, prolongar indefinidamente la felicidad de contemplar las facciones, y de estar seguro de encontrar eternamente los seres queridos á quienes se pierde ; ay ! siempre niños, aun teniendo la dicha de conservarles aún ! »

« Es necesario amar á los niños para comprenderles, y se les adivina mucho menos con la inteligencia que con el corazón. »

En la *Educación progresiva*, debido á ese gusto pronunciado por el estudio de la naturaleza infantil, se mezclan las observaciones psicológicas más precisas á los preceptos de la educación, y con razón se ha podido decir que « este libro es casi un diario de educación doméstica que toma las proporciones de una teoría ».

División de la Educación progresiva. — La *Educación progresiva* vió la luz en tres volúmenes en 1836 y 1838. Los tres primeros libros tratan de la historia del alma en la primera infancia ; el cuarto examina los principios generales de la enseñanza, independientemente de la edad del alumno ; el quinto estudia al niño de los cinco á los siete años ; el sexto nos conduce hasta el décimo año ; el séptimo establece « los rasgos distintivos del carácter y del desarrollo intelectual de los jóvenes, en los años que preceden inmediatamente á la adolescencia. » Por último, los cuatro últimos libros forman un todo completo y tratan de la educación de las mujeres, durante todo el curso de la vida.

Desarrollo de las facultades. — Nos sería imposible analizar aquí una obra tan rica en ideas cual lo es la de Madame Necker. Nos limitaremos pues á indicar algunos puntos esenciales de su pedagogía : desde luego, la preocupación de formar la voluntad, facultad muy despreciada por los pedagogos y que sin embargo es la cualidad maestra de

la vida. Madame Necker trata ese asunto con autoridad, en un capítulo al que pone por epígrafe estas profundas palabras :

« La obediencia á la ley somete la voluntad sin debilitarla, mientras que la obediencia al hombre la hiere ó la enerva. »

Cultura de la imaginación. — Por mucha que sea la importancia dada por Madame Necker á las facultades activas, no por eso desdén las facultades contemplativas. La imaginación es, con la voluntad, la facultad del alma que fijó con más fuerza su atención :

« Ha hecho ver, dice un distinguido escritor, que esa potencia irresistible, cuando se cree haberla domado, toma las más diversas formas, se achica y anima con fuego secreto las más miserables pasiones. Si le negáis el aire y la libertad, se oculta en las profundidades del alma y bajo apariencias vulgares se convierte en egoísmo, en pusilanimidad, en vanidad.....

« Debido á eso es preciso ver con qué dulce apresuramiento Madame Necker espía sus primeros movimientos en el alma del niño ; con qué cuidados tan inteligentes procura, desde la entrada en la vida, hacerla compañera de la verdad ; cómo la rodea de todo lo que puede fijarla en el círculo del bien : los estudios que amplían nuestro horizonte intelectual, el espectáculo de la naturaleza en su maravilloso detalle, las emociones de las artes, nada le parece superfluo ni peligroso para dirigir la imaginación por el buen camino. Teme verla escapar tomando otros senderos por falta de placeres bastante vivos (1). »

En otros términos, no se trata de reprimir la imaginación, ni menos de destruirla : se trata nada más de guiarla suavemente, de asociarla á la razón y á la virtud : se trata de despertarla al gusto de lo bello y á la admiración de la naturaleza :

(1) Prefacio de la 8a edición de la *Educación progresiva*. París, Garnier.

« Enseñadle una hermosa puesta de sol; nada de lo que puede encantarla pasa desapercibido. »

Educación de la mujer. — En sus estudios especiales sobre la educación de la mujer, Madame Necker, que en las otras partes de su obra abusa algunas veces de las declaraciones vagas de principios, sin entrar en el detalle de los procedimientos prácticos, ha tenido el doble mérito de asignar al destino de la mujer un ideal elevado y de determinar con precisión los medios de alcanzarlo. Se queja de que se la sujete tan á menudo al programa de Rousseau: al de una educación exclusivamente relativa á los deberes conyugales de la mujer. Pide que se case á las jóvenes más tarde de lo que se hace para que tengan tiempo de llegar á ser « espíritus esclarecidos y criaturas inteligentes »; con el fin de que puedan adquirir no « un surtido de toda clase de pequeños conocimientos » sino una instrucción sólida que las prepare para los deberes de la sociedad y de la maternidad, que haga de ellas las primeras institutrices de sus hijos y que, por último, las encamine hacia esa perfección personal á la que nunca acabarán de acercarse sino por los esfuerzos de toda su vida (1).

Madame Pape-Carpantier (1815-1878). — Con Madame Pape-Carpantier salimos de la región de las teorías para entrar en el dominio de los hechos; tenemos que ver ahora con una institutriz práctica. Desde 1846, después de varios ensayos escolares en la Flèche, su ciudad natal, y en Mans, publicó los *Consejos sobre la dirección de las salas de asilo*. En 1847, fundó en París una *Escuela materna normal*, que al año siguiente, bajo el ministerio de M. Carnot, se convirtió en un establecimiento público, y que en 1852, bajo el ministerio de M. Fortoul, tomó el título definitivo de *Curso práctico de las salas de asilo*. Allí fué donde durante

(1) Es preciso unir á la escuela pedagógica de Madame Necker de Saussure, á uno de sus compatriotas, el célebre Vinet (1799-1847), que en su hermoso libro *La educación, la familia y la sociedad*, (París, 1855) ha tratado con fuerza algunas cuestiones de educación.

veintisiete años aplicó Madame Carpentier sus métodos y donde formó gran número de alumnos, más de mil quinientos, que han divulgado en Francia y en el extranjero su enseñanza y sus ideas. En 1874, quién sabe qué intrigas la arrancaron de la dirección de su escuela normal; pero su desgracia no fué de larga duración. Se la nombró poco después Inspectora general de las salas de asilo.

Carácter general de sus obras. — Madame Pape-Carpantier puede ser considerada como discípula de Pestalozzi y de Fröbel. Se ocupó sobre todo de la educación elemental y con sus trabajos procuró un gran espíritu de sencillez. No se debe pedirle generalidades ambiciosas, ni miras de metafísica abstracta, pero sobresale en los consejos prácticos y habla maravillosamente el lenguaje de los niños.

Principales obras de Madame Pape-Carpantier. — En el trabajo considerable de Madame Pape-Carpantier recomendaremos sobre todo las obras siguientes:

1ª. Consejos sobre la dirección de las salas de asilo (1845). — En su *prefacio*, el autor se disculpa porque aborda « un asunto de tanta gravedad ». Pero hace notar « que nada se ha enseñado todavía al maestro sobre la educación del niño pobre », y pide hablar en nombre de su experiencia personal. Esta obra, reimpressa con frecuencia, ha llegado á ser la *Enseñanza práctica en las salas de asilo* (1).

2ª. Estudio y lecciones de cosas (1858) — Es una recopilación de historietas « sencillas como la infancia, » que han sido ensayadas en los niños antes de ser escritas, y en las que se esfuerza Madame Carpentier enseñarles cosas buenas; « entiendo por esto, dice, cosas realmente, seriamente buenas. »

3ª. Conferencias pedagógicas profesadas en la Sorbona (1867). — Con motivo de la Exposición universal de 1867, M. Duruy reunió en París cierto número de institutores y de institutrices, á quienes se dieron conferencias pedagógicas. Madame Pape-Carpantier se encargó, sobre

(1) Véase la 6ª edición. París, Hachette, 1877.

todo, de explicarles cómo podía ser introducido el método de las salas de asilo en la escuela primaria.

4ª. Lecturas y trabajo para los niños y las madres (1873). — Aquí Madame Pape-Carpantier se preocupa de popularizar los procedimientos del método de Froebel; propone prácticas ingeniosas á las que puede aplicarse á los niños para ejercitar la destreza de sus dedos, para inspirarles gusto por el orden y por la simetría.

5ª. Curso completo de educación (1874). — Este libro, que hubiera sido la exposición general de los principios pedagógicos del autor, quedó incompleto. Aparecieron nada más tres volúmenes. Algunas citas harán conocer su espíritu:

« La tarea del educador consiste en cooperar á la obra de la naturaleza, en extenderla, en rectificarla cuando está desviada. Es necesario respetar á la naturaleza en todos los grados de la educación.

« El niño debería vivir en el seno de impresiones frescas y dulces; los objetos que en la escuela le rodean debían ser graciosos y rientes.

« Sócrates dijo admirablemente: « El deber de la educación consiste en hacer nacer la idea más bien que en comunicarla, »

6ª. Noticia sobre la educación de los sentidos y algunos instrumentos pedagógicos (1878). —

Madame Pape-Carpantier se preocupa mucho con la educación de los sentidos, porque, dice, « todo niño que viene al mundo es un trabajador en esperanza, un futuro aprendiz de una profesión aún desconocida. » Es pues necesario perfeccionar desde muy temprano los útiles de que tendrá necesidad para cumplir su tarea. La educación de los sentidos, tarde ó temprano, tomará lugar en los programas oficiales, y para esta educación sensible son necesarios algunos instrumentos, como lo son los libros para la cultura del espíritu.

Lecciones de cosas. — « La lección de cosas es la tierra virgen sobre la que Madame Pape-Carpantier ha plan-

tado su bandera. » Ella misma escribió gran número de obras que contienen modelos de lecciones de cosas; estableció la teoría, notablemente en sus *Conferencias* de 1867. Es aún permitido decir que ha abusado de ella: la lección de cosas en sus manos se convierte en un procedimiento universal que aplica á todos los asuntos, á la química, á la física, á la gramática, á la geografía y á la moral.

De cualquier modo que sea, véase, según ella, la marcha que debe ser seguida: es preciso conformarse al orden en el que se suceden las percepciones de la inteligencia. El niño desde luego es herido por el color. Después distinguirá la forma del objeto, querrá conocer su uso, la materia y el origen. Es siguiendo este desarrollo natural de la curiosidad infantil que debe proceder la lección de cosas.

Por lo demás, puede darse á propósito de cualquier cosa. Madame Pape-Carpantier admite lo que llama « lecciones ocasionales ». Pero piensa también que las lecciones de cosas pueden sujetarse á un plan, á un programa definido.

Madame Pape-Carpantier merece ser escuchada como consejera experimentada en todo lo relativo á la educación de la primera edad. Pero lo que es necesario admirar en ella, más que el arte profesional y que la ciencia pedagógica, es el elevado sentimiento de la tarea de los educadores, es su alta inspiración de abnegación y de amor para la infancia.

« Educar bien á los niños, dice, no debe ser para el educador sino la parte secundaria de su empresa: la primera, la más difícil está en perfeccionarse á sí mismo. »

« No queremos sino en tanto que amamos. »

Otros pedagogos femeninos. — Si la educación de la mujer ha tomado en nuestro tiempo un desarrollo considerable, lo debe en gran parte á las mujeres mismas que han mostrado lo que valen y lo que pueden, ya sea como institutrices, ya como pedagogas. Y aun la historia que acabamos de bosquejar queda incompleta. Á lado de las

mujeres célebres, cuyas obras hemos estudiado, sería preciso inscribir á mademoiselle Sauvan, que creó en 1811, en Chaillot, una casa de educación que dejó hasta 1830 para tomar la dirección intelectual y moral de las escuelas de niñas en París (1); á Madame de Maisonneuve, autora de un *Ensayo sobre la instrucción de la mujer* (2), en la que resumió los resultados de una larga experiencia, adquiridos en la dirección de una pensión privada, etc., etc.

Pero también los hombres con sus reclamaciones teóricas ó por sus esfuerzos prácticos han contribuido al progreso de la educación de la mujer. Sería, por ejemplo, interesante estudiar el curso de enseñanza secundaria de M. Lourmand (1834), y el *Curso de educación materna* de M. Lévi Alvares (1820). Para M. Lévi, la base de los estudios era la lengua materna y la historia. El mismo resumía sus procedimientos en esta fórmula de educación progresiva: « Hechos, comparación de hechos, consecuencia moral ó filosofía de los hechos; es decir, ver, comparar, juzgar: es la marcha propia de la naturaleza. » Citemos también la obra de M. Aimé Martin, la *Educación de las madres de familia*, (3) que disfrutó muchos años de extraordinaria fama, lo que sería muy difícil justificar.

Dupanloup y la educación de la mujer. — Dupanloup, obispo del siglo diez y nueve, pretendió rivalizar con Fenelón en la cuestión delicadísima de la educación de la mujer. Diversas obras publicadas después de su muerte en 1879, *La mujer estudiosa* (1869), *La mujer cristiana y francesa*, y sobre todo su obra predilecta *Cartas sobre la educación de las niñas*, testifican el interés que daba á este asunto. Estas cartas, son cartas reales, que en su mayor parte fueron dirigidas á mujeres de su época. Á pesar

de la variedad y de la libertad de la forma epistolar, la obra se divide en tres partes: 1º los principios de la educación; 2º la educación de las jóvenes; 3º el estudio libre y personal en el mundo. Es de agradecerse á Dupanloup el llamado que hace á la mujer para una verdadera cultura intelectual y el que no consienta que sus facultades queden « sofocadas é inútiles ». Debido á las revelaciones del confesonario y á la dirección espiritual de un gran número de mujeres, Dupanloup conocía maravillosamente el vacío que una educación incompleta del espíritu y del corazón deja en el alma. Reconoce que la piedad no basta para llenarlo, y con cierta libertad de espíritu, que le atrajo las injurias de la prensa ultramontana, recomienda á las mujeres los estudios serios. Por lo demás, sus consejos no se dirigen sino á las mujeres de las clases medias, á las que, dice él, habitan los terceros pisos en las casas de París. Su libro es más una reminiscencia del siglo diez y siete, de sus costumbres y de sus hábitos espirituales, que una obra viva y contemporánea, apropiada á las necesidades de la sociedad moderna.

(1) Véase la obra intitulada: *Mademoiselle Sauvan, primera inspectora de las escuelas de París, su vida, su obra*, por E. Gossot. París, Hachette, 2ª edición, 1880.

(2) *Ensayo sobre la instrucción de la mujer*. 3ª edición. Tours 1841.

(3) La primera edición data de 1834, la novena ha sido publicada en 1873.

LECCIÓN XXI

LA PRÁCTICA Y LA TEORÍA DE LA EDUCACIÓN
EN EL SIGLO DIEZ Y NUEVE

La pedagogía del siglo diez y nueve. — Aspiración de los consejos generales de 1801. — Fourcroy y la ley de 1802. — Fundación de la Universidad (1806). — Organización de la Universidad imperial. — Preocupaciones dinásticas. — La enseñanza primaria desdeñada. — Orígenes de la enseñanza mutua. — Bell y Lancaster. — Buenos resultados de la enseñanza mutua en Francia. — Ventajas morales. — Organización de las escuelas mutuas. — Vicios de este sistema. — Estado de la instrucción primaria. — Guizot y la ley de 1833. — Escuelas primarias superiores. — Circular de Guizot. — Progreso de la enseñanza popular. — Programas para la instrucción primaria. — Los teóricos de la educación. — Jacotot (1770-1840). — Las paradojas de Jacotot. — Todo está en todo. — Los sansimonianos y los falansterianos. — Fourier (1772-1837). — Augusto Comte (1798-1857) y la escuela positivista. — Dupanloup (1802-1878). — Análisis del tratado de la *Educación*. — Errores y preocupaciones. — La escuela espiritualista, los universitarios.

La pedagogía del siglo diez y nueve. — Esfuerzos más y más marcados para organizar la educación ajustándose á los datos de la psicología y sobre bases científicas, y para coordinar, siguiendo un plan racional, los métodos pedagógicos; la manifiesta tendencia á tomar de manos de la Iglesia para restituir al Estado y á la sociedad laica el gobierno de la educación; la participación más amplia de la familia en la dirección de los niños; la fé creciente en la

eficacia de la instrucción y la preocupación ascendente por hacer partícipes de sus beneficios á todos los miembros de la humanidad; tales son algunos de los caracteres de la pedagogía del siglo diez y nueve. La educación se convertirá en problema social: será asunto de todos. Yo no se tratará únicamente de arreglar los estudios de lujo para uso de algunos privilegiados del nacimiento y de la fortuna: será preciso poner la ciencia al alcance de todos y conformarse al espíritu democrático de la nueva sociedad por medio de la simplificación de los métodos y por la vulgarización de los conocimientos.

No tenemos la pretensión de seguir aquí en todos sus detalles y en la diversidad de sus corrientes, el movimiento pedagógico de un siglo que aun no ha dicho su última palabra; debemos limitarnos á señalar los puntos esenciales.

Aspiración de los consejos generales de 1801.

— Á pesar de los esfuerzos de la Revolución, en Francia y en los primeros días del siglo diez y nueve, la instrucción pública no era floreciente. El establecimiento de reformas se hacía urgente. Fueron llamados los consejos generales en 1801 para dar su opinión sobre la organización de los estudios. Lo que sorprende en las actas de los consejos generales de 1801, es que las asambleas departamentales están de acuerdo ya en el establecimiento de una Universidad nacional. Se quejan los consejos generales de que los profesores, no estando unidos por los lazos de la solidaridad como lo estaban los miembros de los cuerpos religiosos que enseñaban en el antiguo régimen, caminan á la ventura sin unidad, sin dirección concertada. Solicitaban pues la organización uniforme de la enseñanza. Aun concebían la idea de una instrucción oficial exclusivamente dada por el Estado.

Fourcroy y la ley de 1802 (1). — No es posible

(1) Fourcroy (1753-1809), célebre químico, era director general de la instrucción pública en 1801. En los años siguientes preparó los decretos relativos al establecimiento de la Universidad.

detenerse mucho tiempo en el proyecto de Fourcroy, convertido en la ley de 1802, aunque este proyecto haya sido retocado veintitrés veces antes de ser sometido al Cuerpo legislativo y al Tribunal.

Fourcroy no estaba enteramente de acuerdo con los derechos del Estado. No llega sin duda, hasta pretender como Adam Smith que la educación debe ser enteramente abandonada á las empresas particulares; pero cree que es necesario dejar á las comunas el cuidado de organizar las escuelas primarias. Lo que, según él, ha impedido los buenos resultados, es la gran uniformidad que se ha querido imponerle. Pide que sean escogidos los institutores por los alcaldes, por los consejeros municipales, que son los únicos que conocen los intereses locales. La escuela primaria es una necesidad de todos: que sea pues asunto para todos. Fourcroy se equivocaba: la instrucción primaria no ha llegado á ser una realidad en nuestro país sino el día en que el Estado puso en ella con vigor la mano.

En determinados puntos la ley de 1802 preparaba la creación próxima de Napoleón: por ejemplo, en el hecho de dar al Primer Cónsul la facultad de nombrar á los profesores de los colegios, y al colocar las escuelas primarias bajo la vigilancia de los prefectos.

Fundación de la Universidad (1806). — La ley de 11 de Mayo de 1806, completada con los decretos de 17 de Marzo de 1808 y de 1811, instituía la Universidad, es decir, una corporación para la enseñanza, única y enteramente dependiente del Estado:

« Se formará un cuerpo que se encargue exclusivamente de la enseñanza y de la educación públicas en toda la extensión del Imperio. »

De ese modo la instrucción se convertía en una función del Estado, con igual título que la justicia ó que la organización de los ejércitos.

Á la vez que perdía su autonomía y su independencia, la Universidad adquiría el terrible privilegio de ser la única encargada de la instrucción nacional.

« Nadie podrá abrir una escuela ni enseñar públicamente, sin ser miembro de la Universidad imperial y graduado por una de sus facultades. » — « No puede formarse escuela alguna fuera de la Universidad y sin la autorización de su jefe. »

Se conoce el sinnúmero de protestas que ocasionó, aun en su origen, el monopolio universitario. « No todo consistía en encadenar á los padres, era necesario disponer de los hijos. Se ha visto llegar á las madres desde las extremidades del Imperio, reclamando, deshechas en lágrimas, el hijo que les había quitado el gobierno. » Así hablaba Chateaubriand antes que prodigara sus adulaciones al restaurador de los altares y agregaba con una violencia de ideas que se contradice á sí misma: « Se colocaba á los niños en escuelas donde se les enseñaba, á toque de tambor, la irreligión, el desenfreno y el desprecio de las virtudes domésticas. » José de Maistre era más equitativo: « Fontanes (1), decía, tiene grandes miras y excelentes intenciones. El plan de su Universidad es hermoso y variado. Es un cuerpo bellissimo: á él vendrá el alma cuando pueda. Se quiere un celibato, se busca una subordinación, una abnegación por toda la vida sin motivos religiosos: ¿ podrán obtenerse (2)? »

Organización de la Universidad imperial. — La Universidad imperial comprendía, como la Universidad actual, colegios, liceos, facultades. Los colegios daban la instrucción secundaria como los liceos, pero la daban menos completa. En ella había una facultad de letras y una facultad de ciencias para cada lugar principal de academia. Pero esas facultades estaban pobremente constituidas, con una dotación de cinco á diez mil francos cuando más y con escasos profesores. Los profesores del liceo vecino (profesores de retórica y de matemáticas) formaban parte de ella, y cada facultad contaba apenas con otras dos ó tres cátedras.

El latín y las matemáticas eran el fondo de la enseñanza de los liceos. La Revolución no en vano había venido,

(1) Fontanes (1757-1821), primer gran maestro de la Universidad.

(2) *Memoria política* de José de Maistre, París 1838, p. 20.

puesto que se realizaba lo que ella había proclamado enérgicamente: las ciencias y las lenguas clásicas se colocaban bajo el mismo pie de igualdad.

Preocupaciones dinásticas. — Lo que preocupaba al fundador de la Universidad imperial no eran los planes de estudio, sino los principios generales con que debía nutrirse á las jóvenes generaciones. Bajo esta relación, el pensamiento del Emperador no es oscuro: no lo disimula. Dios y el Emperador, he ahí las dos palabras que era necesario grabar en el fondo de las almas.

« Todas las escuelas de la Universidad imperial tomarán como base de su enseñanza: 1º los preceptos de la religión católica; 2º la fidelidad al Emperador, á la monarquía imperial, depositaria del honor de los pueblos, y á la *dinastía napoleónica conservadora de la unidad de la Francia* y de todas las ideas proclamadas por la constitución. »

Napoleón, como lo dijo Guizot, se esforzaba « por convertir en instrumento de despotismo una institución que tenía tendencias á ser foco de luces ».

La enseñanza primaria desdeñada. — La enseñanza primaria no entró nunca en las preocupaciones de Napoleón I. El decreto de 1805 se satisfacía con prometer medidas destinadas á asegurar el reclutamiento de los institutores, y especialmente la creación de una ó varias clases normales en el interior de los colegios y de los liceos. Además, el Gran maestro debía animar y autorizar á los hermanos de las Escuelas cristianas, sin por ello dejar de vigilar sus establecimientos. Por último, el derecho de establecer escuelas se abandonaba á las familias ó á las corporaciones religiosas; el decreto del Imperio no contenía artículo alguno relativo al servicio de la enseñanza popular.

La Restauración no fué tampoco más generosa para la instrucción del pueblo: por la ordenanza del 29 de Febrero de 1815, acordó *cincuenta mil francos* para las escuelas primarias. Esta liberalidad irrisoria; valía más que el silencio y el completo olvido? Medida de mayor importancia fué la institución de las comisiones cantonales, encargadas de la

vigilancia de las escuelas primarias. Se colocaron estas comisiones, ora bajo la dirección del rector, ora bajo la autoridad del obispo, al antojo de las vicisitudes de la política. Los títulos de capacidad se extendían á los miembros de las congregaciones autorizadas, á la simple vista de sus cartas de obediencia: se adivina la clase de personal garantizada con semejante modo de reclutar á los maestros.

En espera de la monarquía de Julio que en sus tendencias liberales debía mostrarse más empeñosa por la educación popular, la iniciativa privada se señaló bajo la Restauración con la fundación de la *Sociedad para la instrucción elemental*, y también por los ánimos que dió á los primeros ensayos de enseñanza mutua.

Orígenes de la enseñanza mutua. — Dos ingleses, Bell y Lancaster, se disputan el honor de haber inventado la enseñanza mutua. Á todo rigor, ni uno ni otro la inventaron: sencillamente la vulgarizaron. En Francia, ya que no en la India (1), es preciso buscar los orígenes verdaderos de la enseñanza mutua. Hemos visto que Madame de Maintenon, Rollin, La Salle, Pestalozzi la practicaban y la recomendaban en cierto modo. En el siglo diez y ocho Herbault la empleó en el hospicio de la Piedad (1747), el caballero Paulet en Vincennes (1774), y por fin el abate Gaultier (2), francés también, introdujo su uso en Londres en 1792, algunos años antes que Bell la trajese de la India.

Bell (1753-1832) y Lancaster (1778 1838). — No por eso dejan de ser Bell y Lancaster los primeros propagadores autorizados del método mutuo, del *sistema monitorial*, según la expresión de los ingleses. Bell lo había experimentado en Madrás, á imitación de los institutores hindus, y en 1798 lo importó á Inglaterra. Pero en la misma

(1) Véase más abajo.

(2) El abate Gaultier (1715-1818), autor de gran número de obras de enseñanza elemental y casi reformador en su género. Empleaba la enseñanza por el *aspecto* y recomendaba ejercicios varios, juegos en los que introducía *tantos*, etiquetas, interrogaciones en forma de loterías.

época un joven institutor inglés, Lancaster, aplicaba con éxito los mismos procedimientos y, á lo que parece, por inspiración absolutamente personal y original. Lancaster era cuákero y Bell anglicano: de modo que la opinión pública se dividió en Inglaterra entre los dos rivales. La verdad es que habían aplicado al mismo tiempo un sistema cuya idea ya se había tenido antes que ellos, y en el cual debían pensar naturalmente en atención á la insuficiencia de recursos y á la carencia de personal de enseñanza suficientemente numeroso, todos los institutores que tienen necesidad de instruir gran número de niños á la vez.

Buenos resultados de la enseñanza mutua en Francia. — La enseñanza mutua, que se mantuvo en ciertas escuelas de París hasta 1867, gozó en nuestro país por mucho tiempo de crédito extraordinario. Bajo la Restauración, su crédito fué hasta la boga, hasta el furor. Patrocinada por los hombres más eminentes de ese tiempo, por Royer-Collard, por Laisné, por el duque Decazes, por el duque Pasquier, la enseñanza mutua llegó á ser la bandera del partido liberal en materia de instrucción. Las pasiones políticas se mezclaron á ella. El nuevo sistema hacia competencia á la enseñanza tradicional de los hermanos de las Escuelas cristianas, y fué combatido y denunciado como inmoral por todos los partidarios de la rutina. « Se reprochaba á la enseñanza mutua el conmover las bases del orden social, al delegar en manos de los niños un poder que no podía pertenecer sino á los hombres... Se pronunciaban en favor ó en contra de la enseñanza simultánea, su rival, como si se hubiese tratado de un artículo de la Carta (1). »

Ventajas morales. — Para justificar su entusiasmo, los amigos de la enseñanza mutua alegaban razones morales. ¿Qué cosa más conmovedora, dicen, que ver á niños transmitirse unos á otros lo poco que saben ? ¿ Qué lección tan

(1) Véase M. Gréard, *La enseñanza primaria en París*, de 1857 á 1877, memoria publicada en 1877, p. 75 á 90. Véase también un estudio interesante, lleno de recuerdos personales, de M. E. Deschamps, *La enseñanza mutua*, Tolosa 1883.

excelente de caridad y de apoyo mutuo ! El Evangelio ha dicho : Amaos unos á otros. ¿ No puede considerarse como una feliz traducción del precepto el agregar : Instruíos unos á otros ? Llegó hasta ensayarse la introducción de la mutualidad hasta en la disciplina y en la represión de las faltas escolares. En determinados días solemnes la clase se erigia en tribunal para juzgar á los culpables. « Todo se hacía seriamente, y en serio también se pensaba que estas prácticas, pasando de la clase de los niños á la clase de los adultos, contribuirían á introducir en la sociedad las costumbres de la verdadera y útil fraternidad. »

Ventajas económicas. — Á decir verdad y según la frase de Rollin, la enseñanza mutua fué sobre todo un « expediente útil ». En una época en que los institutores eran escasos, en que no existía presupuesto para la instrucción pública, era natural que se aceptase con entusiasmo un sistema económico que ahorra maestros y que reducía á cantidad insignificante los gastos de la instrucción. Debe agregarse que se economizaba también en libros, puesto que « no había necesidad sino de un solo libro que nunca tocaban los alumnos, lo que le aseguraba una duración de varios años. »

Jomard calculaba en 3,000,000 el número de niños á quienes se tenía que instruir y que, siguiendo el sistema común, sería necesario gastar más de 45,000,000 de francos (1).

Ahora según los cálculos del conde de Laborde (2), 1000 alumnos pueden ser educados por un solo maestro en el sistema de enseñanza mutua, más fácilmente que lo serían 30 siguiendo el antiguo sistema, y bastarían 10,000 francos presupuestados anualmente por el Estado para educar en doce años la generación entera de niños pobres.

Organización de las escuelas mutuas. — Bell

(1) Jomard (1777-1862), miembro de la sociedad para la instrucción elemental, autor de los *Cuadros de las escuelas elementales*.

(2) El conde de Laborde (1771-1842), autor del *Plan de educación para los niños*.

definía la enseñanza mutua: « el método por el cual una escuela entera puede instruirse á si misma bajo la vigilancia de un solo maestro. »

He aquí, según M. Gréard, el diseño de una escuela mutua:

« Espectáculo sorprendente á primera vista era el de esas largas y vastas naves que contenían una escuela entera, semejante al que las más antiguas generaciones de nuestros maestros recuerdan haber visto en la Lonja de Paños. En medio de la sala y en toda su longitud, hileras de mesas con quince ó veinte lugares cada una, teniendo en uno de sus extremos, el de la derecha, el atril del *monitor* y la tablilla con las muestras de escritura, sobremontada de una varilla ó telégrafo, que servía para asegurar, por inscripciones de fácil lectura, la regularidad de los movimientos; á los lados y á lo largo de las paredes, series de hemicírculos á cuyo derredor se repartían los grupos de niños; sobre los muros, á la altura de la mirada, un cuadro negro donde se hacían los ejercicios del cálculo y al que estaban suspendidos los cuadros de lectura y de gramática; á lado y al alcance de la mano, la regla con que se armaba el *monitor* para dirigir la lección; en fin, en el fondo de la sala, en una amplia y alta estrada, accesible por escalones y rodeada por una balaustrada, la cátedra del maestro, que ayudándose sucesivamente y según reglas determinadas, con la voz, con la regla ó con el silbato, vigilaba las mesas y los grupos, distribuía los elogios y las reprimendas, y en una palabra, ordenaba como un capitán sobre el puente de su navio, toda la maniobra de la enseñanza (1). »

Bajo el punto de vista de la distribución y del orden exterior, nada más seductor que las apariencias de la escuela mutua. Falta saber cuáles eran los resultados pedagógicos del sistema y si la moda que lo puso en boga estaba justificada por ventajas reales.

Vicios de la enseñanza mutua. — El *monitor* era el resorte esencial del método mutuo. Pero, ¿quién era el *monitor*? Un niño, sin duda más inteligente que sus camaradas, pero muy poco instruido para estar á la altura de su

(1) Entre los propagadores de la enseñanza mutua es preciso contar al abate Gaultier, Larochehoucauld-Liancourt, de Lasteyrie, etc.

encargo. La escuela mutua no se abría sino hasta las diez. De las ocho á las diez, la clase se destinaba á los monitores. Allí aprendían apresuradamente lo que en el resto del día debían enseñar á los otros niños. El fin del maestro era formar lo más pronto posible buenos instrumentos, y por lo mismo se educaba á éstos para el oficio empleando los métodos más expeditivos.

« Una preparación parecida, ¿qué clase de maestros formaría? Enseñar, es aprender dos veces, se ha dicho con justicia, pero con la condición de haber reflexionado sobre lo que se ha aprendido y sobre lo que se enseña. Para llevar la luz á la inteligencia de otro es preciso antes haberla hecho en la propia: lo que supone la acción esclarecida, penetrante, perseverante, de un espíritu relativamente maduro y formado. De la clase donde acababan de estar sentados como alumnos, pasaban los *monitores*, maestros improvisados, como por encanto, á la clase de los niños que debían enseñar. » (M. Gréard.)

La enseñanza, por tanto, se convertía en puramente mecánica. El *monitor* repetía fielmente lo que se le había enseñado. Todo se reducía á procedimientos.

Además, debe notarse, que aun bajo el punto de vista moral, el sistema mutuo dejaba mucho que desear. Los *monitores* no se libraban de la embriaguez del orgullo. Aun en la familia eran pequeños déspotas. Los padres se quejaban de sus costumbres imperativas y de su aire de mando.

De cualquier modo, la enseñanza mutua ha hecho incontestables servicios, debido al celo de maestros tales como Mademoiselle Sauvan y M. Sarazin; pero su crédito debía disminuir á medida que el Estado estaba más dispuesto á hacer sacrificios y que era posible multiplicar los empleos de institutores.

Estado de la instrucción primaria. — Bajo el título de *Cuadro de la instrucción primaria en Francia*, un universitario, P. Lorain, publicó en 1837 el resumen de la inquisición que por orden de Guizot se hizo en 1833 en toda la extensión de Francia, por más de cuatrocientos inspectores.

He aquí algunas de las tristes demostraciones hechas por esa inquisición: no todos los institutores sabían escribir; un gran número « practicaba el mecanismo de las tres primeras reglas sin poder dar ninguna razón teórica de esas operaciones. » La ignorancia era general.

Como en el antiguo régimen, el institutor se entregaba á todos los oficios: era labrador, hacía zuecos, era cantinero.

« Dejaba á su mujer para que le sustituyera en la escuela, mientras él iba á cazar á la llanura. »

Las funciones de institutor, mal pagadas, al azar de una retribución de las más módicas, no gozaban de consideración alguna.

« Se veía en la comuna y con frecuencia al institutor como se ve á un mendigo, y entre el pastor y él, se prefería al pastor. »

Por consiguiente el empleo de maestro de escuela no era solicitado sino por hombres enfermos, estropeados, incapaces de dedicarse á otro trabajo.

« ¡ Desde el institutor manco hasta el epiléptico, cuántas enfermedades se recorren! »

Guizot y la ley de 28 de Junio de 1833. — La enseñanza primaria, decretada con tanta frecuencia por la Revolución, no fué verdaderamente organizada en nuestro país sino por la ley de 28 de Junio de 1833, que sobre todo honra á Guizot entonces Ministro de Instrucción pública (1).

La instrucción primaria estaba dividida en dos grados: la instrucción primaria elemental y la instrucción primaria superior. Desde entonces debía haber ya una escuela por comuna, ó cuando menos por cada grupo de dos ó tres

(1) En la misma época, 1832, fué cuando Gérando publicó su *Curso normal para los institutores*.

comunales. El Estado se reservaba el nombramiento de los institutores, les aseguraba un sueldo, que, es cierto, para determinados lugares no pasaba de doscientos francos. Los niños pobres debían ser recibidos gratuitamente.

Escuelas primarias superiores. — Una de las intenciones más laudables del legislador de 1833, era el establecimiento de la instrucción primaria superior.

« La instrucción primaria superior, se dijo, comprende necesariamente, además de todas las materias de la enseñanza primaria elemental, los elementos de geometría y sus aplicaciones usuales, especialmente el dibujo lineal y la agrimensura, nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicables á los usos de la vida; el canto, elementos de historia y de geografía y especialmente historia y geografía de Francia. Según las necesidades y los recursos de las localidades, la instrucción podrá recibir los desarrollos que se juzguen convenientes. »

Debía crearse una escuela primaria superior en cada capital de departamento y en todas las comunas que tuvieran más de seis mil almas de población. La ley se ejecutó en parte: en 1841 se fundaron ciento sesenta y una escuelas. Pero poco á poco, la indiferencia del gobierno y sobre todo la vanidad de los padres que preferían para sus hijos los malos estudios latinos á una buena y sólida instrucción primaria, hicieron decaer esos primeros ensayos.

« El legislador de 1833 tenía mucha razón de creer que una buena chupa vale más que una mala chaqueta: el error consistía en creer que las gentes se decidirían á dejar la chaqueta para tomar la chupa (1). »

En todas partes las escuelas superiores se anexaron á los colegios de enseñanza secundaria; era destruirlas el suprimir su independencia y su fisonomía especial. El último golpe les fué dado por la ley de 1850 que se abstuvo de pronunciar su nombre y que las condenó con su silencio.

(1) Cournot, de las *Instituciones de instrucción pública*, p. 315.

Circular de Guizot. — Al transmitir á los institutores la ley de 28 de Junio de 1833, Guizot hizo que la siguiera una célebre circular que fijaba con elocuencia el papel del institutor, sus deberes y sus derechos. He aquí algunos de sus párrafos :

« No os equivoquéis, señor, aunque la carrera de la instrucción primaria no tenga brillo, sus trabajos interesan á toda la sociedad y su profesión participa de la importancia de las funciones públicas... La instrucción primaria universal es desde ahora una de las garantías del orden y de la estabilidad social. »

Examina en seguida la circular las ventajas materiales que la nueva ley asegura á los institutores, y continúa así :

« Sin embargo, Señor, no lo ignoro, la previsión de la ley, los recursos de que dispone el poder, no lograrán nunca hacer la simple profesión de institutor comunal, tan atractiva cuanto es útil. Nunca podrá volver la sociedad á quien á ella se dedica todo lo que por ella hace. No es posible hacer una fortuna, no se puede conquistar un nombre en las penosas obligaciones que impone. Destinado á ver su vida transcurrir en un trabajo monótono, á veces aun á encontrar al derredor de sí la injusticia ó la ingratitud de la ignorancia, el preceptor se entristecería con frecuencia y tal vez llegaría á sucumbir si no tomase fuerzas y ánimo en otra fuente que en las perspectivas de un interés inmediato y puramente personal. Necesita que un sentimiento profundo de la importancia moral de sus trabajos le sostenga y le anime; que el placer austero de haber servido á los hombres y contribuido en secreto al bien público se convierta en el digno salario que le dé su conciencia. Su gloria consiste en no pretender nada más allá de su oscura y laboriosa condición, en agotarse con sacrificios que apenas cuentan los que de ellos se aprovechan; en trabajar, en fin, para los hombres y en no esperar recompensa sino de Dios. »

Progresos de la enseñanza popular. — Sería curiosa historia la relación pormenorizada de los progresos de la educación popular en Francia desde la ley de 1833 hasta nuestros días. Los proyectos de ley de la República de 1848, las proposiciones liberales de M. Carnot y de M. Bar-

thélemy-Saint-Hilaire, el retroceso de la ley de 15 de Marzo de 1850, el *statu quo* de los primeros años del segundo Imperio, y después, al final, los esfuerzos y las tentativas laudables de M. Duruy, y bajo la tercera República su organización definitiva y triunfante : todo lo que es muy conocido y muy reciente para que tengamos que insistir aquí en ello.

Para lograr hacer pasar de nuevo á las leyes los principios de la enseñanza gratuita, obligatoria y laica, proclamados por la Revolución francesa, ha sido necesario todo un siglo. Sobre todo, en lo relativo á la instrucción obligatoria, los mejores talentos no se han dejado convencer sino poco á poco. Sin embargo desde 1833, Cousin, informante en la Cámara de Pares, de la ley Guizot, se expresaba así :

« Una ley que hiciese de la instrucción primaria, una obligación legal, no nos ha parecido que esté más lejos del poder del legislador que la ley de la guardia nacional y que la que acabáis de dictar sobre la expropiación forzada por causa de utilidad pública. Si la razón de la utilidad pública basta al legislador para tocar la propiedad, ¿ por qué la razón de una utilidad muy superior no le bastaría para obrar de igual modo, para hacer que los niños reciban la instrucción indispensable á toda criatura humana, con el objeto de que no se torne ésta en dañosa para sí misma ó para toda la sociedad ? »

Agregaba Cousin que la comisión de quien era representante no hubiera retrocedido ante medidas prudentemente combinadas para hacer la instrucción obligatoria, si no hubiese temido provocar dificultades y aplazar con ello una ley que era impacientemente esperada. La evidente necesidad de instruir al pueblo, el interés social, el interés de las familias y de los individuos, todas esas consideraciones han acabado insensiblemente con los escrúpulos ó con las ilusiones de un falso liberalismo, y ya no es necesario volver hoy á los elocuentes informes de M. Carnot en su proyecto de 1848 ni á los de M. Duruy y de M. Jules Simon.

En 1873, el mismo Guizot se expresaba así :

« La libertad de conciencia y la de las familias son hechos y derechos que, en esta cuestión, deben ser escrupulosamente respetados y garantizados; pero, bajo la condición de este respeto y de estas garantías, puede suceder que el estado social y el estado de los espíritus hagan la obligación legal, en lo tocante á la instrucción primaria, legítima, saludable y necesaria. En este punto estamos colocados ahora nosotros. El movimiento en favor de la enseñanza obligatoria es sincero, serio, nacional. Ejemplos poderosos lo autorizan y lo alientan: en Alemania, en Suiza, en Dinamarca, en la mayor parte de los Estados de América, la instrucción primaria tiene ese carácter y la civilización ha recogido de ello excelentes frutos. La Francia y su gobierno tienen pues razón al acoger este proyecto. »

Programas de instrucción primaria. — Al mismo tiempo que la instrucción primaria progresaba por su extensión siempre creciente y por la participación de mayor número de individuos, sus programas también se agrandaban, y bajo esta relación, es de sumo interés la comparación de las diversas leyes que han regido la materia en nuestro siglo.

La ley de 1833 decía :

« La instrucción primaria elemental comprende necesariamente la instrucción moral y religiosa, la lectura, la escritura, los elementos de la lengua francesa y del cálculo, el sistema legal de pesos y medidas. »

El proyecto presentado el 30 de Junio de 1848 por M. Carnot, ministro de instrucción pública, se expresa así :

« La enseñanza primaria comprende : 1º la lectura, la escritura, los elementos de la lengua francesa, los elementos del cálculo, el sistema métrico, la medida de las longitudes, nociones elementales sobre los fenómenos de la naturaleza y los hechos principales de la agricultura y de la industria; el dibujo lineal y el canto; nociones elementales sobre la historia y la geografía de Francia; 2º el conocimiento de los deberes y de los derechos del hombre y del ciudadano, el desarrollo de los sentimientos de libertad, de igualdad y de fraternidad; 3º los preceptos elementales de la higiene y de los ejercicios útiles para el desarrollo físico. »

« La enseñanza religiosa será dada por los ministros de los diferentes cultos. »

Según el proyecto de M. Barthélemy-Saint-Hilaire (10 de Abril de 1849), la instrucción elemental, para los niños, comprendía :

« La instrucción moral, religiosa y cívica, la lectura, la escritura, los elementos de la lengua francesa; los elementos del cálculo, el sistema legal de pesos y medidas, el dibujo lineal, nociones elementales de agricultura y de higiene; el canto y los ejercicios gimnásticos. »

Según las necesidades y los recursos de las localidades, la instrucción primaria elemental podrá recibir los impulsos que se juzguen convenientes y comprender, con especialidad, nociones de historia y de geografía de Francia. »

Por último, la ley de 15 de Marzo de 1850, está redactada así :

« Art. 23. — La enseñanza primaria comprende la instrucción moral y religiosa, la lectura, la escritura, los elementos de la lengua francesa, el cálculo y el sistema legal de pesos y medidas. Puede comprender además la aritmética aplicada á las operaciones prácticas; elementos de historia y de geografía; nociones de ciencias físicas y de historia natural aplicables á los usos de la vida; instrucciones elementales sobre agricultura, industria, higiene y agrimensura; la nivelación, el dibujo lineal, el canto y la gimnasia. »

Desde 1850, ha consistido, sobre todo, el progreso en volver obligatorio lo que era simplemente facultativo. La historia, por ejemplo, no ha sido materia de enseñanza sino hasta 1867.

Los teóricos de la educación. — El historiador de la pedagogía del siglo diez y nueve, á lado de los progresos de la enseñanza primaria, tendría que seguir el desarrollo de la enseñanza secundaria y de la enseñanza superior: tendría que escribir la historia de la Universidad, cuando ensanchó los métodos de sus liceos, de sus colegios y cuando,

por un noble espíritu de libertad, ampliaba los estudios de sus facultades. Pero si abordáramos este orden de investigaciones, traspasaríamos los límites de nuestro plan, y más aún entrando en detalles pertenecientes á la historia contemporánea.

Lo que debe fijar nuestra atención son las reflexiones teóricas de los diferentes pensadores que han tratado en nuestro siglo, de los principios y de las leyes de la educación, cuando menos de los que se han señalado por algún modo de ver nuevo.

Jacotot (1770-1840). — Jacotot, que se ha hecho célebre en Francia sólo por lo extraño de sus paradojas, es tal vez, de los pedagogos del siglo diez y nueve, del que más se han ocupado en el extranjero, particularmente en Alemania: « Jacotot, dice el Doctor Dittes, ha provocado una mejora duradera en la instrucción pública de Alemania. La reforma que introdujo en la enseñanza de la lectura es importante. Partía de una frase completa que era pronunciada, explicada y aprendida de memoria por los niños, después analizada en sus partes constitutivas (1). » Por otra parte, un crítico francés, M. Bernard Perez, traza el siguiente retrato de Jacotot:

« Era el mejor y el más dócil de los hombres. Tenía la firmeza, la paciencia, la honestidad, el candor de los espíritus superiores: una bondad inagotable, una caridad universal que le hacían terminar todas sus cartas con esta fórmula: « Sobre todo os recomiendo á los pobres. » Esta ardiente filantropía, así como su entusiasmo y su celo por la instrucción, respiran también en sus escritos, llenos por lo demás de saltos y de excentricidades verbales (2). »

Paradojas de Jacotot. — En su principal obra *La enseñanza universal* (3), Jacotot expuso sus principios que

(1) Dittes, *op. cit.*, p. 272.

(2) Véase Jacotot y su método de emancipación intelectual, por M. Bernard Perez. París, Germer-Baillière, 1883.

(3) *Enseñanza universal*, París, 1823.

son otras tantas paradojas: « Todas las inteligencias son iguales. » — « Todo hombre puede enseñar y aun enseñar lo que él mismo no sabe. » — « Puede uno instruirse enteramente solo. » — « Todo está en todo. »

En el fondo de las paradojas de Jacotot hay sin duda una parte de verdad: por ejemplo, la idea exactísima de que la mejor enseñanza es la que anima á las jóvenes inteligencias á pensar por sí mismas. Sin duda también, él mismo corregía el exceso de su pensamiento cuando decía que la desigualdad de las voluntades destruye rápidamente la igualdad de las inteligencias. Pero la forma violenta, exagerada que Jacotot ha dado á sus ideas, las ha comprometido en la opinión. Se olvidó de lo cierto, de lo fecundo que hay en su sistema, para no recordar sino las fórmulas caprichosas en que se complacía.

Todo está en todo. — La más famosa de las paradojas de Jacotot, es la fórmula: « Todo está en todo. » Todo el latín estaría en una página de latín; toda la música en un trozo de música; toda la aritmética en una regla de cálculo. Prácticamente, Jacotot hacía aprender á sus alumnos los seis primeros libros del *Telémaco*. Sobre este texto, una vez aprendido, y que se recitaba dos veces por semana, se hacían toda clase de ejercicios, que debían bastar para el conocimiento completo de la lengua francesa. Así también el *Epítome historice sacræ*, que se ponía en manos del alumno y que aprendía en dos meses, era casi el único instrumento de los estudios latinos. En el fondo, y haciendo á un lado exageraciones verdaderamente extrañas, Jacotot pensaba con razón, como lo decía él mismo, que era necesario « aprender bien alguna cosa y referir á ella todo lo demás ».

Los sansimonianos y los falansterianos. — Pocas cosas prácticas se pueden recoger en los escritos de los utopistas célebres que, al principio de este siglo, se hicieron conocer por sus planes de organización social: la quimera es la que domina en sus sistemas. Cabet pedía, entre otras extrañezas, que se quemasen todos los libros antiguos y que no se escribiesen libros nuevos sino previo

mandato del Estado. También quería que el código de las escuelas fuera formado por los mismos niños (1).

Victor Considérant suprimía, no los libros, sino la disciplina y la autoridad: « Ya el niño no será desobediente, decía, porque ya no se le mandará (2). »

Saint Simon, en 1816, dirigía a la *Sociedad para la instrucción elemental*, un pequeño escrito que testificaba sus preocupaciones pedagógicas. Para él y para sus discípulos, la educación es « el conjunto de los esfuerzos que se deben emplear para apropiarse cada generación nueva al orden social á que está llamada por la marcha de la humanidad. » Era marcar con eso el contraste de las tendencias modernas, que aspiran antes que todo á un fin terrestre y social, con las tendencias antiguas atadas á las ideas sobrenaturales. Los sentimientos estéticos, los métodos científicos, la actividad industrial, tal es el triple desarrollo á que debe entregarse la educación especial y profesional. Pero los sansimonianos colocaban por encima la educación moral, según ellos muy desdenada, y que, sobre todo, debía consistir en el desarrollo provocado en los jóvenes, de las facultades simpáticas y afectuosas. Los sansimonianos se atenían poco á la ciencia y á los principios abstractos, para asegurar entre los hombres el reinado de la moralidad. Para ellos, el sentimiento es el verdadero principio moral, y por consiguiente, la educación debe consistir esencialmente en educar el corazón.

Fourier (1772-1837). — Como Saint-Simon, Fourier tuvo pretensiones pedagógicas. Nada más extraño que su Tratado sobre la *Educación natural*. Apenas algunos relámpagos de sentido común se mezclan en ella, á una multitud de grotescos delirios.

Fourier resucita las utopías de Platón y confía los niños á nodrizas públicas. Se muestra más racional cuando, en despecho de sus declamaciones sobre la excelencia de la

(1) Cabet, *Viaje á Ycaria*. París, 1842.

(2) Considérant, *Teoría de la educación racional y atractiva del siglo diez y nueve*. París, 1844.

naturaleza, reconoce en los niños la diversidad de caracteres, y divide « los niños de pecho y los infantes » en tres clases, « los buenos, los malos y los endiablados. »

Es necesario alabar en Fourier los esfuerzos que hizo para provocar la actividad industrial. Algo debe tomarse de los paseos á través de las fábricas y de los talleres, que recomienda á los niños, para que, al ver tal ó cual utensilio, se despertara y se manifestara su vocación particular.

Para Fourier los instintos del niño son sagrados, aun los peores, por ejemplo, el gusto por la destrucción ó el desprecio de la limpieza. Lejos de combatirlos, los aprovecha y los utiliza, empleando á los niños destructores y desaseados en funciones que estén en relación con su gusto, por ejemplo, en la persecución de los reptiles y en la limpieza de los albañales.

Pero es inútil entrar en más largos detalles. La educación fourierista no es una disciplina ni una regla: es sencillamente un sistema de adhesión complaciente y aun de provocación festinada de los instintos que trae el niño de la naturaleza. No se trata de dirigirlo ni de formarlo: sino de emanciparlo y de excitarlo.

Augusto Comte (1798-1857) y la escuela positivista. — La escuela positivista y su ilustre fundador Augusto Comte, no podían hacer á un lado, en sus trabajos enciclopédicos, una cuestión tan importante cual es la de la educación. El autor del *Curso de filosofía positiva*, anunció un tratado especial sobre pedagogía, « asunto importantísimo, decía, que no ha sido abordado aún de una manera convenientemente sistemática ». Su promesa no se cumplió: pero se puede, ateniéndose á algunas de las páginas de los escritos de Augusto Comte, reconstituir en sus principales lineamientos la pedagogía que se deriva de su sistema.

Comte habría tomado como guía la evolución natural y específica de la humanidad.

« La educación individual no puede ser suficientemente apreciada, sino según su necesaria conformidad con la evolución colectiva. »

Siendo el positivismo, según Comte, el que representa el grado supremo de la evolución de la humanidad, la nueva educación debe ser *positiva*.

« Los buenos talentos reconocen unánimemente la necesidad de reemplazar nuestra educación europea, obra esencialmente teológica, metafísica y literaria, con una educación *positiva* conforme con el espíritu de nuestra época y que se adapte á las necesidades de la civilización moderna. »

El fundamento de la educación será pues la enseñanza de la ciencia. Pero esta enseñanza dará sus frutos con una condición: es que se salga en fin de « la especialidad exclusiva, del aislamiento pronunciado, que caracteriza aún nuestra manera de concebir y de cultivar las ciencias. » El *Curso de filosofía positiva* tenía precisamente por objeto remediar la influencia deletérea de la excesiva especialización de las investigaciones, estableciendo las relaciones y la jerarquía de las ciencias. Comte fijaba en las matemáticas el punto de partida de la instrucción científica: esto era ir en contra de la tendencia moderna que consiste en principiar por los estudios concretos y físicos.

Augusto Comte, en su proyecto de reforma social, pedía una instrucción universal, y se quejaba con vivacidad de la indiferencia de las clases directoras de la instrucción para los pobres:

« Nada es más á propósito para caracterizar la actual anarquía que la vergonzosa incuria con la cual las clases superiores consideran habitualmente hoy la total ausencia de educación popular, cuya prolongación exagerada amenaza ejercer sobre su destino próximo una espantosa reacción. »

Á pesar de todo Comte no llega á soñar para todos los hombres una educación idéntica, una educación integral, como se la ha llamado. Admite grados en la instrucción « que, según dice, comprenderá variedades de extensión

dentro de un sistema constantemente semejante é idéntico » (1).

Dupanloup (1803-1878). — Entre todos los escritores eclesiásticos de nuestro siglo, el que ha estudiado con mayor pasión las cuestiones de la educación, ha sido, con seguridad, el obispo Dupanloup. Testifican el celo pedagógico del elocuente prelado obras de consideración. Su defecto consiste en que fueron escritas con más fogosidad que sabiduría y traducen el celo del apologeta cristiano más que lo que se inspiran en el amor imparcial de la verdad. La violencia del lenguaje y la exageración del pensamiento impiden con frecuencia al lector gustar, como convendría, la inspiración moral y religiosa de donde salieron esos libros llenos de fé ardiente y profunda, pero de más fé que de caridad. Á pesar de su longitud y de sus vastas proporciones, estos libros son libelos, obras de combate. Es preciso precaverse y no tomarlos como tratados científicos. Falta en ellos la seriedad y desde el principio se siente uno envuelto en una atmósfera turbada y tempestuosa.

Análisis del tratado de la educación. — Se leerán con provecho los tres volúmenes de la *Educación*. El primero trata de la educación en general y contiene tres libros. En el primero el autor establece el carácter de la educación que tiene por objeto *cultivar* las facultades, *ejercitarlas*, *desarrollarlas*, *fortificarlas* y por último *pulirlas*. En los libros siguientes el autor estudia la naturaleza del niño, del que habla á veces con ternura conmovedora; examina los medios de educación que son: « la religión, la instrucción, la disciplina y el esmero en los cuidados del físico. » La disciplina consiste en mantener, en prevenir, en reprimir. Es á la educación « lo que la corteza al árbol que rodea: es la corteza que retiene la savia y la fuerza para subir al corazón del árbol. »

(1) *Curso de filosofía positiva*. 2ª edic., 1864. — También deben agregarse á la escuela positivista varias obras recientes: *La Instrucción y la educación*, por M. Robin, París 1877. *Una educación intelectual*, por L. Arreat.

El segundo volumen tiene por título general : *La autoridad y el respeto en la educación*. Para el autor, la autoridad y el respeto son las dos cosas fundamentales. Bajo ese punto de vista estudia lo que él llama personal de la educación, es decir : Dios, los padres, el maestro, el niño y el discípulo.

En el tercer volumen, titulado *Los hombres de la educación*, trata sobre todo de las cualidades que convienen al director de una casa de educación y á sus diversos colaboradores (1).

Errores y preocupaciones. — Á pesar de haber escrito un hermoso capítulo titulado : *Del respeto que se debe á la dignidad del niño y á la libertad de su naturaleza*, Dupanloup se impresiona más con los defectos que con las cualidades de la infancia. Se estremece pensando en su ligereza, en su curiosidad, en su sensualidad y sobre todo en su orgullo. Por eso desconfía de los elogios y de las recompensas :

« ¿ No teméis, dice á los maestros, despertar su orgullo cuando elogiáis á vuestros discípulos ? El orgullo de los colegiales es un mal terrible ; ; comienza en tercero, se desarrolla en segundo, estalla en retórica y se afirma en filosofía !.... »

Á esta desconfianza de la naturaleza humana se une un pesimismo singular con respecto á las funciones del institutor :

« En ese ministerio, dice, se hallan grandes trabajos ; á veces, si se tiene dignidad, en ellos se consume el hombre, puede encontrar consuelos, pero placeres, nunca ! »

La sentencia es severa y absoluta, pero se vuelve en parte contra quien la pronuncia. ¿ Cómo no desconfiar de un

(1) Las principales obras pedagógicas de Dupanloup son : el tratado de la *Educación*, 1854, 3 volúmenes ; 2º *De la alta educación intelectual*, 1855, 3 volúmenes ; 3º *Cartas sobre la educación de las niñas*, 1869, 1 volumen.

pedagogo que declara que no se mezcla satisfacción alguna á la enseñanza y que condena á los maestros de la juventud á una vida de sacrificio y de amargura ?

El mayor defecto del espíritu pedagógico de Dupanloup, consiste en que no traspasa los estrechos límites de la educación dada en los pequeños seminarios. Dupanloup escribió solamente para las clases medias. No se preocupa con la educación del pueblo ; no quiere al institutor laico ; detesta á la Universidad. Se limita á ser el hombre que inspiró la ley de 15 de Mayo de 1850.

La escuela espiritualista y las universidades. — Los filósofos de la escuela espiritualista francesa no han puesto gran atención en la teoría de la educación. El más ilustre, Cousin (1792-1868), á la vez que contribuía á organizar la enseñanza universitaria, estudiaba con cuidado las instituciones pedagógicas del extranjero, especialmente en sus dos obras : *De la instrucción pública en Holanda* (1837), y *De la instrucción pública en Alemania* (1840). Los trabajos de M. Jules Simon tienen el mismo carácter práctico ; pero con marcada tendencia á tratar preferentemente las cuestiones de instrucción primaria. La *Escuela* (1864) es un manifiesto en favor de la enseñanza gratuita y de la obligatoria.

Por su lado, las universidades, en este siglo han obrado más que especulado : han formado buenos alumnos, pero no han compuesto teorías. Sin embargo podrían recogerse preciosas verdades en las obras de Cournot (1), de Bersot (2), y sobre todo de M. Michel Bréal (3).

(1) Cournot publicó en 1864 un libro notable bajo el título : *De las instituciones de instrucción pública*.

(2) Véanse los *Ensayos de filosofía y de moral*, por E. Bersot, y también los *Estudios y discursos*. (1879).

(3) Véase sobre todo el libro muy conocido de M. Bréal : *Algunas palabras sobre la instrucción pública en Francia*.

LECCIÓN XXII

LA CIENCIA DE LA EDUCACIÓN. — MM. HERBERT SPENCER
Y ALEJANDRO BAIN

La ciencia de la educación. — Los filósofos alemanes. — Los filósofos ingleses. — El ensayo sobre la *Educación* de E. Herbert Spencer. — Plan de la obra. — Definición de la educación. — Destino humano. — Tendencias utilitarias. — Diversas categorías de actividad. — Crítica de la clasificación de M. Spencer. — Consecuencias pedagógicas. — La ciencia es el fondo de la educación. — La ciencia para la salud y la actividad industrial. — La ciencia para la vida de la familia. — La ciencia para la actividad estética. — Exageraciones y preocupaciones. — Educación intelectual. — Leyes de la evolución mental. — Educación personal. — Educación moral. — Sistema de castigos naturales. — Dificultades en su aplicación. — Vuelta á la naturaleza. — Educación física. — Juicio general. — M. Bain y la *Ciencia de la educación*. — Impresión general. — División del libro. — Orden psicológico y orden lógico. — Educación moderna. — Errores teóricos. — Tendencias utilitarias. — Juicio final. — Los pedagogos americanos: Channing, Horacio Mann. — Conclusión.

La ciencia de la educación. — Hoy, debido á obras de consideración, la ciencia de la educación no es una vana palabra ni objeto de vaga esperanza para los filósofos ni de fáciles chanzas para los espíritus ligeros. Requiere, sin duda, que se la constituya definitivamente; pero ya no oculta su nombre ni sus pretensiones; define su objeto, expone sus métodos y manifiesta por todas partes su juvenil vitalidad.

Los filósofos hasta nuestra época, no pensaron en orga-

nizar la pedagogía, en constituir la sobre un plan racional. Por otra parte la práctica de la educación está *menos avanzada* que las concepciones de los filósofos: se obedece en aquélla con *más frecuencia* á una *irreflexiva rutina* ó á las vagas inspiraciones del instinto. Los métodos que están en uso *no están coordinados*. Tienen una mezcla singular de viejas tradiciones y de modernas enmiendas. La falta de *fijeza*, de coordinación en las ideas, el espectáculo de esas contradicciones es el que hacia decir á J. P. Richter (1):

« La educación actual se parece al arlequín de la comedia italiana que se presenta en la escena con un rollo de papeles bajo cada brazo, ¿Qué trae usted en el brazo derecho? le preguntan. — Órdenes, responde. — ¿Y en el izquierdo? — Contraórdenes! »

Un gran número de filósofos del siglo diez y nueve han intentado corregir esa incoherencia y arreglar, apelando al espíritu científico, la marcha empírica ó rutinaria de la pedagogía: esos ensayos son los que vamos á exponer sumariamente.

Los filósofos alemanes. — Kant, y siguiendo su ejemplo, la mayoría de los filósofos alemanes han asociado la teoría de la educación á sus especulaciones sobre la naturaleza humana.

Fichte (1762-1814), en sus *Discursos á la nación alemana* (1808), proclamaba la necesidad de una educación nacional, para asegurar la regeneración y la elevación de su patria. Partidario de la educación pública y común, porque quería antes que nada, combatir el egoísmo que mantiene la vida de la familia, ha contribuido con sus elocuentes llamamientos á rehacer la grandeza moral, intelectual y, por consiguiente, la grandeza material de la Alemania.

Schleiermacher (1768-1834) escribió una *Doctrina de la educación*, que no se publicó sino hasta 1849. Desarrolla en

(1) J. P. Richter, más conocido con el nombre Juan Pablo (1763-1825), autor de un libro espiritual y elevado, *Levana ó Doctrina de la educación*. 1803.

ella, entre otras ideas la proposición de que la educación religiosa no pertenece á la escuela, que es propiedad de la familia y de la Iglesia.

Herbart (1776-1841) compuso una serie de escritos pedagógicos que le asignan distinguido lugar en la serie de los filósofos de la educación. Señalemos sobre todo su *Pedagogía general* (1806) y el *Bosquejo de mis lecciones de pedagogía* (1840). Lo que distingue á Herbart es que ha querido reducir á sistema las reglas pedagógicas, dándoles por principio su propia teoría psicológica. Inauguró en psicología un método nuevo, que, por lo demás, parece no haber producido los resultados que de él se esperaban: el método matemático. Para él la psicología no es otra cosa que la mecánica del espíritu, y puede aplicarse el cálculo para medir por medio de fórmulas matemáticas la fuerza de las ideas. El alma no posee facultades innatas, se desarrolla progresivamente. Pero serían necesarios largos esfuerzos para penetrar en lo íntimo del pensamiento original de Herbart. Limitémonos á decir que nutrido desde muy temprano en las ideas de Pestalozzi, de quien era amigo, fundó una verdadera escuela pedagógica.

Beneke (1798-1854) es autor de una *Doctrina de la educación y de la instrucción*, que según la expresión del Dr. Dittes, es una obra maestra de pedagogía psicológica. Beneke concuerda con Herbart, en muchos puntos; sus métodos pedagógicos fueron popularizados por J. G. Dressler, director de la escuela normal de Bauzen, muerto recientemente en 1860.

Carlos Schmidt (muerto en 1864) escribió varias obras de pedagogía, inspirándose en la frenología de Gall y en sus fantásticas hipótesis. Sin duda alguna, la inspiración no es feliz, y los trabajos de Schmidt son mejores por sus detalles, por sus reflexiones particulares y no por su doctrina general. Pero cuando menos, de su tentativa queda esta verdad: que la ciencia de la educación debe tener por principio no sólo la psicología, si también la fisiología, la ciencia completa del hombre, la del cuerpo y la del espíritu.

No hay un solo país en que, como en Alemania, haya

tomado la pedagogía un desarrollo filosófico más elevado. Los mismos grandes poetas, Lessing, Herder, Goethe, Schiller, contribuyeron con algunas grandes ideas para la construcción de una ciencia de la educación.

Los filósofos ingleses. — La filosofía inglesa, con su carácter experimental y práctico, con sus tendencias positivas y utilitarias, estaba llamada naturalmente á ejercer sobre la pedagogía grande influencia. Se recogen más verdades en los pensadores que á diferentes grados derivan de Locke y de Bain y que han conservado gusto por la observación prudente, por las experiencias atentas, que en los idealistas alemanes, prendados de la hipótesis y de las construcciones sistemáticas.

De allí depende sin duda, el considerable éxito que han obtenido, aun en Francia, los libros últimos de M. Herbert Spencer y de M. Alejandro Bain.

El libro de M. Herbert Spencer. — Si bastase definir exactamente el objeto para alcanzarlo, y descubrir el verdadero método para constituir la ciencia, el libro de M. Herbert Spencer, *De la educación intelectual, moral y física* (1) sería un libro definitivo. Pero una cosa es comprender que la psicología es el único principio sólido de una pedagogía completa y exacta, y otra es determinar las verdaderas leyes de la psicología.

« No se sistematizará definitivamente la educación, dice M. Spencer, sino el día en que la ciencia esté en posesión de una psicología racional. »

Ese día aun no ha llegado, y M. Herbert Spencer que es el primero en reconocerlo, presenta modestamente su obra como un ensayo. Pero si no ofrece todavía una teoría perfecta y cumplida de la educación, el escrito del filósofo inglés es cuando menos un esfuerzo vigoroso y marca con precisión un camino cierto hacia la pedagogía racional, hacia

(1) *Educación intelectual, moral y física*, Londres, 1861. La primera traducción francesa se publicó en 1878. París, Germer-Baillière.

la ciencia de la educación que, según la expresión de M. Virchow, « debe desterrar para siempre los tanteos de una educación ignorante cuyas experimentaciones están expuestas á volver á establecerse continuamente. »

Plan de la obra. — Todo sistema de educación supone á la vez que una moral, es decir, una concepción determinada de la vida, del destino humano, una psicología, es decir, un conocimiento más ó menos exacto de nuestras facultades y de las leyes que presiden á su desarrollo. En efecto, en la educación hay dos cuestiones esenciales : 1º ¿ Cuáles son los objetos de estudio y de enseñanza propios para suscitar las cualidades cuyo conjunto constituye el tipo del hombre bien educado ? 2º ¿ Cuáles deben ser los métodos con los que se enseñe pronto y bien al niño lo que se ha convenido en enseñarle ? — En otros términos, existe la cuestión del objeto y la cuestión de los medios : la moral es necesaria para resolver la primera ; la psicología para decidir la segunda.

M. Spencer ha ordenado las diversas partes de su obra siguiendo ese plan. Bajo el título : *¿ Cuáles son los conocimientos que tienen más precio ?* el primer capítulo no es en el fondo sino una serie de reflexiones sobre el término supremo, sobre las diferentes formas de la actividad humana, y por consiguiente sobre la importancia relativa, sobre el rango que conviene atribuir á los estudios que componen una educación completa.

En los otros tres capítulos, *Educación intelectual, moral, física*, el autor examina las prácticas que se consideran como mejores para instruir la inteligencia, moralizar el carácter y fortificar el cuerpo.

Definición de la educación. — Comienza M. Herbert Spencer por una definición de la educación :

« La educación, dice, es todo lo que hacemos por nosotros mismos, y todo lo que hacen los demás por nosotros, con el fin de acercarnos á la perfección de nuestra naturaleza... El ideal de la educación consistiría en obtener una preparación completa del hombre para la vida entera... No busquemos el desarrollo exclusivo de un orden de cono-

cimientos á expensas de los otros, por muy importante que pueda ser : dirijamos nuestra atención sobre todos, proporcionemos por igual nuestros esfuerzos á su valor relativo... En general, el objeto de la educación debe ser adquirir del modo más completo posible los conocimientos que mejor sirvan para desarrollar la vida individual y social bajo todos sus aspectos, y en tratar superficialmente los que menos concurren á ese desarrollo. »

Esta definición tiene el defecto de ser algo ambiciosa y de no adaptarse á todas las formas de la educación. Tal vez verdadera si se trata del ideal que debe alcanzarse en una instrucción completa, accesible para algunos hombres privilegiados, no podría ser aplicada á la educación popular : cierne su vuelo muy arriba de las condiciones humanas y de las realidades sociales.

Destino humano. — La concepción del destino, tal cual la bosqueja M. Spencer al principio de su libro, tiene tendencias utilitarias marcadas. Su primer reproche contra la educación real, es que ésta sacrifica lo útil á lo agradable, que por preocupaciones comunes, todo lo concerniente al ornato, al adorno del espíritu predomina sobre los conocimientos que aumentarían el bienestar y que asegurarían la felicidad. Así como en la historia de las costumbres, entre los salvajes por ejemplo, se demuestra que el gusto por la compostura ha precedido al uso del vestido, así también, en la instrucción, los estudios de lujo se han antepuesto á los estudios útiles. Esto es sobre todo, más cierto en las mujeres : conceden su preferencia á las cualidades puramente decorativas.

En su reacción un poco exagerada contra las superfluidades que en la instrucción clásica se han sustituido erróneamente á estudios más necesarios, llega M. Spencer hasta decir :

« Del mismo modo que el Indio del Orinoco se pinta y se tatúa, el niño de nuestros países aprende el latín, porque este conocimiento forma parte de la educación de un *gentleman*. »

No tomemos, sin embargo, esto al pie de la letra :

M. Spencer no llega hasta suprimir los estudios desinteresados que algunas veces son tanto más necesarios cuanto parecen más superfluos. Pide únicamente que no se reduzca la instrucción al aprendizaje de las pequeñas elegancias de una lengua muerta, ó al estudio de las trivialidades de la historia, tales como las fechas de las batallas, el nacimiento y la muerte de los príncipes.

Tendencias utilitarias. — La utilidad, es decir, la influencia sobre la felicidad, es el criterio cierto según el cual deben ser apreciados, admitidos ó excluidos, y por último clasificados, los objetos que se propongan al estudio del hombre como elementos de su educación. Bien entendido, considerando la felicidad en su sentido más amplio y más elevado. La felicidad no reside en la satisfacción de tal ó cual tendencia privilegiada. Consiste en existir lo más que se pueda, en vivir de modo completo. La función de la educación es prepararnos para una vida completa.

Diversas categorías de actividad. — La vida completa supone diversas clases de actividad, que deben subordinarse unas á otras, según su importancia y su dignidad. He aquí como propone M. Herbert Spencer, clasificar estas diferentes categorías de actividad, siguiendo un orden de progresión ascendente :

1º. En el primer lugar se coloca la actividad que tiene simplemente por objeto la conservación personal. De nada serviría ser un gran letrado, ni ciudadano, ni patriota, ni padre abnegado, ó por mejor decir, todo eso sería imposible si no se supiese desde luego garantizar la propia seguridad y la vida.

2º. Viene en seguida la serie de acciones que tienden indirectamente al mismo objeto del bienestar físico, por la adquisición, por la producción de los bienes materiales necesarios para la existencia, es decir, la industria, las diferentes profesiones.

3º. En tercer lugar el hombre emplea sus fuerzas en servicio de la familia : tiene hijos á quienes alimentar y educar.

4º. La vida social y política es el cuarto objeto de sus

esfuerzos : supone como condición previa el cumplimiento de los deberes de la familia, así como la vida de familia supone el desarrollo normal de la vida individual.

5º. Por último, la existencia humana termina y se corona, por decirlo así, con el ejercicio de las actividades que podrían llamarse, usando una sola palabra, estéticas, y que se aprovechan de los ocios dejados por los cuidados y por los negocios para satisfacerse con el cultivo de las letras y de las artes.

Crítica de esa clasificación. — ¿Qué puede reprenderse en ese cuadro exacto y metódico de los diversos elementos de una existencia completa, normal y por consiguiente humana ? ¿Sería necesario hacer notar que la felicidad comprendida de ese modo no difiere de lo que llamamos virtud ? Ninguno de los cinco elementos distinguidos por M. Spencer puede ser impunemente omitido. No podrían desdenarse los primeros sin comprometer la realidad material de la vida, ni los últimos sin minorar la dignidad moral. En cierto modo son solidarios unos de otros, en el sentido de que las actividades inferiores, egoístas, son las condiciones que hacen posibles las otras partes del papel humano ; y que las actividades superiores, desinteresadas, llegan á ser algo así como la justificación del trabajo que nos tomamos para existir y para satisfacer las necesidades materiales.

Sin embargo, tenemos que hacer una reserva grave. M. Spencer comete el error de relegar hasta la última categoría de la actividad, la que es remate de las otras, todo lo concerniente al desarrollo moral del individuo. Pediríamos que entre la segunda y la tercera clase de acciones, se intercalase otra forma de actividad, la que consiste en la vida moral personal, la que en todo hombre, aun en el más humilde y el más pobre, ejercen la conciencia, la razón y la voluntad. El sistema de M. Spencer es decididamente muy aristocrático. Parece que reserva solo la vida moral para los hombres que tienen ocios. En una sociedad democrática, que cree en la igualdad y que quiere que no sea una vana palabra, hay muchos esfuerzos que hacer para desarrollar

moralmente á la persona humana en todas las condiciones. y sería importuno reducir la actividad personal á la solici- tación de la salud y del bienestar material.

Consecuencias pedagógicas. — Ahora es fácil comprender los deberes de la educación. Conformando sus esfuerzos á la naturaleza, distribuyendo sus lecciones según la misma división de las funciones humanas, buscará los conocimientos más propios para hacer del alumno un hombre sano y robusto desde luego; después un industrial, un obrero, un hombre capaz de ganar su vida; en seguida le formará para la familia y para la ciudad, dotándole de todas las virtudes domésticas y cívicas; y por último le abrirá el brillante dominio del arte bajo todas sus formas.

La ciencia es el fondo de la educación. — Divi- dida la vida humana en cierto número de compartimentos superpuestos, que la educación nos enseñará á escalar suce- sivamente, se trata de saber cuáles son los hechos, los conocimientos que corresponden á cada uno de esos grados de actividad. Á esta cuestión, responde M. Spencer que, lo que sobre todo es necesario en todos los grados del desa- rrollo del hombre, es que la ciencia sea el fondo de la educa- ción.

La ciencia para la salud y la actividad indus- trial. — En la primera parte de la educación, en la que tiene por objeto la conservación de nosotros mismos, es en la que la ciencia es menos útil. La educación en este punto puede ser en gran parte negativa, porque la naturaleza se ha encargado de conducirnos por sí misma á nuestro objeto. El niño grita á la vista de un extraño; se arroja en brazos de su madre al menor dolor. Á medida que crece, el hombre necesita más y más de la ciencia, y no podría prescindir de la higiene y de la fisiología. Por medio de ellas evitará todas las pequeñas imprudencias, todas las faltas físicas que abrevian la vida ó que preparan enfermedades para la vejez. Por medio de ellas acortará la considerable distancia que existe entre la longitud de la vida posible y la brevedad de la vida real. ¡Verdades evidentes y sin embargo descono- cidas!

« ¡ Cuántos sabios existen, exclama M. Spencer, que se ruborizarían si se les sorprendiese pronunciando Yfegenea en lugar de Yfígenia, y no se abochornan por la ignorancia en que están, por ejemplo, de lo que son las trompas de Eustaquio y de las funciones que desempeña el cordón espinal! »

Relativamente á las actividades que podrían llamarse lucrativas, y al género de instrucción que exigen, M. Spencer demuestra aún la utilidad de la ciencia. Conoce lo mucho que se está dispuesto en la sociedad moderna á favorecer la instrucción profesional, industrial; pero juzga, y no sin razón, que no se manejan como se debería para acertar por completo en esa vía. Todas las ciencias, las matemáticas por sus aplicaciones á las artes, la mecánica por sus relaciones con la industria donde las máquinas desempeñan papel tan importante, la física y la química por los conocimientos que dan sobre la materia y sus propiedades, las mismas ciencias sociales á causa de las relaciones del comercio con la política: todas las ciencias concurren al desarrollo de la habilidad, de la prudencia del hombre que se dedica á un oficio, á una profesión cualquiera.

La ciencia para la vida de familia. — Uno de los puntos en que la originalidad de pensamiento de M. Spencer se señala con brillo y que desarrolla con elo- cuente vivacidad, es la necesidad de hacer que los padres y particularmente las madres se penetren de sus obligaciones y de sus deberes, ponerles en estado de gobernar la educa- ción de sus hijos enseñándoles las leyes naturales del espíritu y del cuerpo:

« ¿ No es monstruoso, exclama, que el destino de las nuevas gene- raciones se abandone al azar de la rutina y del capricho, á las inspi- raciones de nodrizas ignorantes y á las preocupaciones de las abuelas? La mejor instrucción, aun entre los privilegiados de la fortuna, no es más, en el estado actual, que una instrucción de celibatarios. »

Sin cesar se repite que la vocación de la mujer es educar

á sus hijos, y no se le enseña nada de lo que necesitaría saber para llenar dignamente esta noble tarea. Ignorante, como lo está, de las leyes de la vida y de los fenómenos del alma, sin saber cosa alguna sobre la naturaleza de las emociones morales ni sobre las causas de los desórdenes físicos, su intervención en la educación del niño es con frecuencia, más desastrosa que lo que podría serlo su inacción absoluta.

La ciencia en la educación estética. — En seguida M. H. Spencer demuestra que la actividad social y política tiene también necesidad de ser apoyada por la ciencia. No se es ciudadano sino á condición de conocer la historia de su país.

Lo que es más difícil conceder á M. Herbert Spencer es que, á su vez la educación estética esté fundada en la ciencia. ¿No hay exageración en sostener, por ejemplo, que las malas composiciones musicales son malas porque carecen de variedad, y que carecen de verdad « porque carecen de ciencia? » ¿Se llega á ser letrado ó artista como se llega á ser geómetra? ¿Para cultivar con éxito estas artes que son como la flor de la civilización, no es necesario, además del talento y de las dotes naturales, un largo ejercicio, una iniciación lenta, algo en fin, más delicado que la atención que basta para instruirse en una ciencia?

Exageraciones y preocupaciones. — Como nadie, creemos en la eficacia, en las virtudes pedagógicas de la ciencia, y á semejanza de M. H. Spencer, la haríamos el principio de la educación. Sin embargo, es necesario precaverse de llevar esa religión de la ciencia hasta la superstición: nuestro autor no está exento completamente de este vicio.

Que la ciencia desarrolle las cualidades intelectuales, juicio, memoria, razonamiento, lo admitimos; que las desarrolle mejor que el estudio de las lenguas, pase toda-
via. Pero nos es imposible dejar de protestar cuando M. Spencer la presenta dotada de la misma eficacia para inspirar las cualidades morales: perseverancia, sinceridad, actividad, resignación á las voluntades de la naturaleza y aun la piedad y la religión. La ciencia nos parece medio

infalible para animar, para excitar las diversas energías del alma, pero ¿tendrá también la virtud de disciplinarlas? Gracias á la ciencia el hombre sabrá lo que le conviene hacer, si quiere ser trabajador, padre de familia, ciudadano, pero con una condición, y es precisamente que lo *quiera*, y ¿de esta educación de la voluntad se encargará también la ciencia? Es permitido dudarle.

El mismo M. Spencer parece participar de esta desconfianza hoy, si creemos lo que dice una de sus más recientes obras, en un capítulo de su *Ciencia social* (1). « La fé en los libros y en la naturaleza, es una de las supersticiones de nuestra época. » Hay equivocación, agrega el autor, cuando se establece una relación entre la inteligencia y la voluntad: pues la conducta está determinada, no por el conocimiento, sino por la emoción.

« Quien espérase enseñar la geometría dando lecciones de latín, no sería más irracional que aquel que contase producir sentimientos mejores por medio de una disciplina de las facultades intelectuales. »

Á decir verdad, M. Spencer ha caído aquí en otro exceso y según nos parece ha concedido mucho y ha rehusado demasiado sucesivamente, á la influencia de la instrucción sobre la moralidad.

Educación intelectual. — Hasta ahora no hemos examinado con M. Spencer sino la naturaleza de los objetos y de los conocimientos que convienen para la educación del hombre. Queda por averiguar cómo puede el espíritu asimilar esos conocimientos. El oficio de la pedagogía no es sólo formar teóricamente el cuadro brillante de los estudios necesarios: investiga también los medios, los métodos que se deben emplear, para que estos estudios puedan ser presentados al espíritu y tengan más probabilidades de serle provechosos.

M. Spencer estima que en esta parte, en cierto modo práctica, la pedagogía debe ser guía para la idea de la

(1) *Introducción á la Ciencia social*, p. 390.

evolución, es decir, de la marcha progresiva de un ser que se hace, que se cria poco á poco, y que da á luz sucesivamente, siguiendo leyes determinadas, potencias envueltas primitivamente en los gérmenes que ha recibido de la naturaleza ó que le han sido transmitidos por la herencia.

Leyes de la evolución intelectual. — En otros términos, M. Spencer muestra que los preceptos de la pedagogía no podrán ser definitivamente deducidos sino cuando las leyes de la evolución mental hayan sido netamente establecidas, y aun ensaya establecer algunas de estas leyes.

Hace constar que el espíritu pasa naturalmente de lo simple á lo complejo, de lo indefinido á lo definido, de lo concreto á lo abstracto, de lo empírico á lo racional; que el génesis del individuo es el mismo que el génesis de la raza, que la inteligencia se asimila sobre todo lo que descubre por sí misma; por último que toda cultura que aprovecha al alumno es á la vez un ejercicio que le excita y que le regocija.

De allí resultan estas consecuencias prácticas: que es necesario desde luego proponer al niño asuntos de estudios simples, de cosas particulares, de objetos sensibles, con el fin de encaminarle poco á poco hasta las verdades complejas, á las generalidades abstractas, á las concepciones de la razón; que no se puede exigir de la inteligencia infantil otra cosa que nociones vagas é incompletas á las que aclarará el trabajo del espíritu gradualmente; que la educación debe ser, en pequeño, para cada individuo una repetición y una copia de la marcha general de la civilización y del progreso de la humanidad; que conviene atenerse más al esfuerzo personal del alumno, que á la acción del maestro; que, por último, es necesario buscar los métodos que interesen y aun los que entretengan. De esa manera, el educador en lugar de contrariar á la naturaleza, en vez de desconcertarla en su marcha y en los grados insensibles de su desarrollo real, se sujetará á seguirla paso á paso; y la educación será, no ya una fuerza que estorbe, que comprima, que sofoque, sino, al contrario, una fuerza que sostenga, que estimule, asociándose la obra de las potencias espontáneas del alma.

Educación personal. — M. Spencer da mucha importancia á la máxima que recomienda proteger, antes que todo, la educación personal.

« Es necesario ayudar con todas nuestras fuerzas el desarrollo espontáneo. Es preciso que se conduzca al niño de manera que por sí mismo haga las investigaciones, saque consecuencias de sus descubrimientos. Debe decirse lo menos que se pueda y hacer que encuentre lo más posible. La humanidad no ha progresado sino haciendo por sí misma su educación; el mejor medio para el individuo de llegar á los mejores resultados posibles, es seguir ese ejemplo; de esto nos dan con frecuencia prueba los éxitos brillantes obtenidos por los hombres que se han formado por sí solos. Las personas que han sido educadas bajo la disciplina común á las escuelas, y que por eso profesan la idea de que la educación no puede hacerse de otro modo, considerarán imposible el hacer de un niño su propio maestro. Si no obstante, reflexionan que el conocimiento fundamental, importante de los objetos que le rodean es adquirido por el niño pequeño sin el socorro de nadie; si recuerdan que aprende solo su lengua materna; si se dan exacta cuenta de la suma de observaciones, de experiencias, de conocimientos extra-escolares que cada individuo adquiere por sí mismo; si notan la extraordinaria inteligencia que se desarrolla en el pilluelo abandonado en las calles de Londres, y esto en cualquiera de las direcciones en que son solicitadas sus facultades por todas las condiciones en medio de las cuales vive; si por último, reflexionan sobre el número de talentos que se han abierto paso por sus solas fuerzas, reconocerán tal vez que no es irracional deducir que si los objetos le son presentados en buen orden y de buena manera, todo niño de una capacidad común podrá superar casi sin resistencia las serias dificultades que encuentre. »

Educación moral. — La educación moral, sin dar lugar á una teoría tan completa como la de la educación intelectual, ha sugerido sin embargo á M. Spencer algunas reflexiones importantes.

M. Spencer declara formalmente que no acepta lo que él denomina el dogma de M. Palmerstón, lo que llamaríamos en Francia el dogma de Rousseau; á saber: que todos los niños nacen buenos. Se inclina más del lado de la opinión contraria que « aunque insostenible, dice, es á pesar de eso

menos vacía y más verdadera ». Sin duda alguna, no debe esperarse de la infancia mucha bondad moral; pero bien puede verse que M. Spencer fuerza un poco las cosas y ennegrece el retrato del niño cuando dice, por ejemplo :

« El niño se asemeja á un salvaje. Sus facciones físicas, así como sus instintos morales recuerdan al salvaje. »

Tomado al pie de la letra, tal pesimismo nos llevaría lógicamente á una disciplina moral severísima, toda represión y violencia. Y sin embargo no es esa la conclusión de M. Spencer, quien recomienda una conducta tolerante y suave, un sistema de indiferencia relativa, que casi podría creerse dictado por el optimismo de Rousseau. Reprueba la disciplina brutal de los colegios ingleses. Quiere, en fin, que se trate al niño, no como un rebelde incorregible que no obedece sino á la fuerza, sino como un ser inteligente, capaz de comprender rápidamente las razones, y las ventajas de la obediencia, por el solo hecho de que se da cuenta del enlace de las causas y de los efectos.

Sistema de castigos naturales. — La verdadera disciplina moral, según M. Spencer, es la que coloca al niño bajo la dependencia de la naturaleza, la que le enseña á detestar sus faltas por las consecuencias naturales que le acarrearán. Debe renunciarse á los castigos artificiales, casi siempre irritantes y mal acogidos, y no recurrir, lo más á menudo sino á las privaciones, al descontento que son las consecuencias necesarias y como las reacciones inevitables de las acciones cumplidas.

Un muchachito, por ejemplo, desordena todo en su cuarto: el método de los castigos naturales quiere que él sea quien repare ese desorden; pronto se corregirá de una turbulencia que á él le hace padecer el primero.

Una muchachita, por indolencia ó por demasiada pretensión en su tocado, se hace esperar para salir á paseo: que se la castigue no aguardándola y dejándola en casa; es el mejor medio de curarla para el porvenir de su pereza y de su coquetería.

Ofrece ciertamente grandes ventajas el sistema que tiende de ese modo á sustituir las lecciones de la naturaleza á las penalidades ficticias. Somete al niño, no á la autoridad de un maestro que pasa, de padres que morirán un día, sino á una ley cuya acción no cesa ni se retarda nunca. Los castigos artificiales provocan con frecuencia la resistencia del niño, porque no comprende su sentido, porque, proviniendo de la voluntad humana, pueden ser tachados de injusticia y de capricho. ¿Podrá tan fácilmente rehusar á inclinarse ante la fuerza impersonal de la naturaleza, fuerza que proporciona exactamente el mal á la falta, que no admite excusa, y contra la cual no hay apelación, y que ejecuta sin amenazas, sin cólera, rigurosa y silenciosamente la ley?

Dificultades de aplicación. — El principio de M. Spencer es excelente, pero requeriría poder ser aplicable tan á menudo como lo cree nuestro filósofo. El niño en la mayoría de los casos, es poco reflexivo, muy poco racional, para comprender y sobre todo para escuchar las sugerencias del interés personal.

Agreguemos que este principio es enteramente negativo y que cuando más, da el medio de evitar el mal; que aun concediéndole una eficacia que no tiene, sería todavía necesario reprocharle la estrechez de la cultura moral, pues la reduce á la preocupación algo mezquina de la utilidad sola, y porque no ejerce influencia ninguna sobre el desarrollo de las virtudes positivas, sobre la educación desinteresada de la moralidad en lo que tiene de noble y de elevado.

Por último, con el sistema de castigos naturales se arriesgaría con frecuencia ser cruel, porque se causaría al niño un mal irreparable. Pueden pasarse la pelota de alfileres, el agua del calentador, la flama de las velas, ejemplos propuestos por M. Spencer. Pero, ¿cómo aceptar la barra enrojecida por el fuego que deja agarrar al niño! ¿Qué pudiera decirse sobre todo de las consecuencias gravísimas que le ocasionarían las faltas cometidas, al joven entregado á sí propio?

« ¿No sería esto, dice con razón M. Gréard, condenar al niño á

un régimen severo hasta la injusticia, el contar únicamente para disciplinar su voluntad, con los efectos de las reacciones naturales y de sus inevitables consecuencias? La pena que provocan es con mayor frecuencia, enorme con relación á la falta que las ha producido, y aun el hombre reclama para su conducta otras sanciones que no sean las de la dura realidad. Quiere que se juzgue la intención á la vez que el hecho; que se le agradezcan sus esfuerzos; que no se le lleve de un golpe hasta las extremidades; que se le hiera si es preciso, pero sin abatirle y tendiéndole la mano para que se levante (1). »

Vuelta á la naturaleza. — Sea lo que fuera debe agradecerse á M. Spencer que haya demostrado que, tanto para la educación moral como para la intelectual, el método que más se aproxima á la naturaleza es también el mejor. La vuelta á la naturaleza que era la característica de las teorías de Rousseau y de la práctica de Pestalozzi es también el rasgo dominante de la pedagogía de M. Spencer.

Si se pone cuidado, se verá que esa tentativa marcada de aproximación á la naturaleza implica algo más que la condenación superficial de los métodos introducidos por el arte y las convenciones humanas, y supone una creencia fundamental: la creencia en la finalidad bienhechora de los instintos naturales. Tener confianza en la naturaleza, dejarse llevar por las fuerzas espontáneas del alma porque tras ellas ó en ellas se distingue una providencia superior ó una previsión íntima, es una creencia generalmente útil y fecunda para conducir los asuntos humanos, pero particularmente necesaria para dirigir la educación del hombre. No sin alguna sorpresa volvemos á hallarla en el fondo de la pedagogía de Spencer, como si por una contradicción que no es nueva, el filósofo evolucionista que parece excluir las causas finales de la concepción del universo, se hubiera visto, prácticamente, obligado á inclinarse ante ellas, y proclamar, por lo menos tratándose de educación, la saludable eficacia de la teoría que las admite.

(1) Véase el *Espíritu de disciplina en la educación*, memoria de M. Gréard, publicada en la *Revista pedagógica*, 1883, nº 41.

Así es cómo, á propósito de la educación física, M. Spencer hace notar que las sensaciones son guías naturales que sería peligroso no seguir :

« Esa parte importantísima de nuestra educación que tiene por objeto proveer directamente á la preservación de nosotros mismos, está asegurada hasta cierto punto. Como era demasiado importante para quedar abandonada á nuestra ligereza, la naturaleza misma se encargó de ella. »

Hablando en otro lugar de los instintos que impulsan al niño á moverse, á buscar en el ejercicio el principio del bienestar físico, declara que combatir esos instintos sería ir contra los medios « divinamente combinados » para asegurar el desarrollo del cuerpo.

Educación física. — El capítulo consagrado por M. Spencer á la educación física es tal como se puede esperar de un pensador completamente exento de preocupaciones idealistas y que no vacila en escribir :

« La historia prueba que las razas más enérgicas y que han dominado á las otras han sido las razas mejor alimentadas. »

En primer lugar y ante todo es preciso constituir en el hombre la fuerza física y crear en él « un animal robusto. »

« La educación actual de los niños es defectuosa por varios conceptos : lo es por la insuficiencia de la alimentación, de los vestidos y del ejercicio y por el exceso de la aplicación mental. »

M. Spencer se queja de que la educación moderna se haya hecho completamente intelectual y de que descuida el cuerpo. Recuerda que « la conservación de la salud es uno de nuestros deberes » y que existe algo que podría llamarse « la moralidad física ».

Aquí como en todas partes M. Spencer pide que se sigan las indicaciones de la naturaleza. Explica por razones fisiológicas el gusto en apariencia desordenado que los niños

demuestran por ciertos alimentos, el azúcar por ejemplo, y reclama con insistencia que se prefieran el juego y el ejercicio libre y espontáneo a la gimnasia.

Juicio general. — Lo que para nosotros constituye una gran prueba de la verdad de las leyes pedagógicas que acabamos de exponer, es que están conformes con las tendencias generales de los grandes reformadores modernos de la educación. Así es cómo las ideas de Spencer se acercan mucho de las que Pestalozzi había aplicado en Stanz. El éxito que obtuvo allí, M. Spencer hace notar que dependía de dos cosas: primero, del cuidado que ponía en determinar qué clase de instrucción necesitaban los niños y, segundo, de la atención que empleaba en unir los conocimientos nuevos con los que ya poseían.

El ensayo de M. H. Spencer merece la atención de los educadores. Apenas hay libro en que el brillo del detalle anime más agradablemente un fondo de razonamientos sólidos y del cual sea más útil extraer la substancia. Sin embargo sólo debe leerse con precaución. La precisión y la mesura faltan á veces en el brillante pensador inglés, y sus audaces generalizaciones exigen ser comprobadas con cuidado.

M Bain y la Ciencia de la Educación. — Menos brillante que la obra de M. Spencer, el libro de M Bain, *La Ciencia de la educación*, se recomiende por cualidades de análisis estudiado y de sabias minuciosidades. Otros sobrepujan á M. Bain por la riqueza de imaginación, por la iniciativa y por el vuelo de sus ideas; pero ninguno le iguala en su fecundidad de detalles, en su fineza y abundancia de observaciones. Después de que otros más audaces se anticiparon y publicaron el bosquejo original, aparece M. Bain y escribe el manual metódico y completo. Su obra se asemeja á la del administrador concienzudo que camina á la retaguardia de un ejército victorioso y que por medio de una organización prudente asegura las posiciones conquistadas por la fogosa marcha de un general en jefe. Su libro, en otros términos, no es más que el atento y profundizado desarrollo de los principios de M. Spencer.

Impresión general. — Es imposible hacer valer en un análisis el mérito de una obra que vale sobre todo por la multiplicidad de las cuestiones que allí discute el autor y por la infinita variedad de las soluciones que propone. Hay paisajes que desalientan á los pintores porque á pesar de su belleza son demasiado vastos, demasiado intrincados para prestarse á que los encierren en un cuadro; otro tanto diremos del libro de M. Bain. Es preciso haberlo estudiado para estimarlo en su justo precio.

Los profesores de todo género encontrarán en él series de consejos fundados, de juiciosas reflexiones sobre los métodos pedagógicos: naturaleza de los estudios, distribución de las materias, progresión de las dificultades, elección de los ejercicios, comparación de la enseñanza oral y de la enseñanza por los libros, organización de la disciplina, nada en fin se escapa á un pensador que no sólo es un teórico ó un pedagogo de afición, sino también un hombre del oficio, un pedagogo competente, un profesor experimentado.

No se debería, en efecto, dejarse engañar por ese pomposo título de *Ciencia de la educación* que podría desconcertar y apartar á toda una categoría de lectores, á aquellos que en las obras de educación buscan sobre todo un guía para la práctica. Tendrán por el contrario ocasión de aplaudir un libro que pasa muy pronto de las generalidades á las aplicaciones y que es ante todo un manual de pedagogía usual y técnica. Su estudio será provechoso no tan sólo para los maestros que enseñan las partes elevadas de la literatura y de la ciencia sino para los más humildes educadores y aun para los profesores de lectura y de escritura, pues M. Bain no desprecia ningún detalle.

División de la obra. — La *Ciencia de la educación* comprende tres partes: 1º las bases psicológicas; 2º los métodos; 3º la educación moderna.

El autor se pregunta primero en qué orden se desarrollan las diferentes facultades y qué influencia debe ejercer ese orden sobre la distribución de los estudios; esta es la parte psicológica. Trátase en seguida de lo que M. Bain llama el orden lógico, es decir, de las relaciones que existen entre

los estudios mismos y sus diversas partes. Es el « problema analítico » de la educación.

Sentados estos preliminares, M. Bain aborda el asunto principal, los métodos de enseñanza. Examina sucesivamente los primeros elementos de la lectura, las lecciones de cosas, « que más que cualquier otro medio de enseñanza exigen que se practiquen con cuidado : sin esto, un procedimiento admirable podría en manos poco diestras, no ser más que un asunto de forma seductora pero sin valor ; » luego los métodos relativos á la historia, á la geografía, á las ciencias y á los idiomas.

En fin, en su tercer libro, M. Bain expone un plan de estudios nuevo colocándose sobre todo desde el punto de vista de la enseñanza secundaria.

Orden psicológico y orden lógico. — En sus reflexiones sobre el desarrollo del espíritu y sobre la distribución de los estudios, M. Bain se inspira en los principios que guiaron á M. Spencer :

« La observación precede á la reflexión : lo concreto viene antes que lo abstracto. »

Por otra parte, la marcha de la educación debe ser de lo simple á lo complejo, de lo particular á lo general, de lo indefinido á lo definido, de lo empírico á lo racional, del análisis á la síntesis, del bosquejo á los detalles, en fin, de lo material á lo inmaterial.

Tal sería el orden ideal de la educación ; pero M. Bain hace observar que en la práctica toda clase de obstáculos vienen á estorbar esa marcha rigurosa.

Educación moderna. — El plan de estudios secundarios que M. Bain recomienda á los reformadores de la pedagogía es el resultado y el resumen de todas sus observaciones.

La educación intelectual, común para todos los jóvenes que reciben la instrucción liberal, comprendería tres objetos esenciales : 1º las ciencias ; 2º las humanidades ; 3º la retórica y la literatura nacional. Desde luego se vé lo que

debe entenderse por este último artículo, pero los otros dos necesitan algunas explicaciones.

Las ciencias se dividen en dos grupos : unas que se profundizarán como la aritmética, álgebra, física, química, biología y psicología ; otras, las ciencias naturales que apenas serán tratadas superficialmente, porque abrumarían la memoria bajo el peso de un número de hechos, demasiado grande. La geografía, que no se sabe á punto fijo por qué, forma parte de las ciencias, en tanto que la historia está comprendida en las humanidades, completarán el programa de los estudios científicos.

En cuanto á las humanidades, M. Bain casi no conserva más que la palabra ; pues en el dominio minorado y desfigurado de lo que persiste en llamar así, quita precisamente aquello que siempre se tuvo como esencia suya : el estudio de las lenguas muertas. Excluye aun las lenguas vivas, y lo que decora con el hermoso nombre de humanidades es la ciencia todavía, la ciencia moral es cierto, « la historia y la sociología con la economía política y la jurisprudencia. »

Un curso de literatura universal, pero sin textos originales, podría en seguida agregarse á esa supuesta enseñanza de las humanidades.

Dos ó tres horas al día se consagrarían paralelamente, en todo el curso de los estudios, que duraría seis años, á cada una de esas tres enseñanzas de las que M. Bain proclama la igual necesidad.

En cuanto á las verdaderas humanidades, lenguas muertas ó lenguas vivas, no se admitirían en la educación sino como estudios facultativos y de lujo, lo mismo que las artes de adorno. Y aun haciendo un llamamiento á lo porvenir, M. Bain prevé « que llegará un día en que se comprenda que todavía es concederles demasiada importancia en la educación ».

M. Bain reserva, pues, todas sus preferencias para los estudios científicos y su libro debería intitularse no sólo la *Ciencia de la educación* sino también la *Ciencia en la educación*.

Errores teóricos. — M. Bain censura de las letras el que « dan al espíritu la costumbre del servilismo ». ¿Por qué

cambio singular de ideas pueden los estudios libertadores por excelencia representarse como una escuela de servidumbre intelectual? Más bien á la enseñanza científica le convendría devolver la acusación de esclavizar al espíritu. Acaso las ciencias por su evidencia inexorable y aun por su exactitud ¿no sofocan á veces la originalidad, el libre impulso de la imaginación?

Por lo demás, no impide este defecto que tengan derecho á ocupar amplio sitio en el programa de la educación intelectual. Aceptemos favorablemente su alianza y admitámoslas hasta cierto punto en el reparto, pero no toleremos sus usurpaciones. En definitiva, las ciencias tienen por objeto, ya abstracciones puras, ya realidades materiales. El que estudia las matemáticas y la física adquiere primero conocimientos reales de alto alcance y por otra parte fortalece su espíritu por la costumbre de los métodos rigurosos que esas ciencias aplican. Las ciencias, convenimos en ello con M. Bain, son á la vez minas admirables de verdades útiles y preciosos instrumentos de disciplina para el espíritu. Cultivándolas no sólo se gana lo que enseñan de positivo respecto del mundo, sino también la fuerza, el rigor y la exactitud que imponen á sus adeptos.

Ineficacia de las ciencias. — Pero la cuestión es saber si las ciencias tan útiles y necesarias para enriquecer el espíritu y disciplinarlo, son también lo que hay mejor para formarlo. El educador no está en la situación del agricultor que no tiene que hacer más que dos cosas: labrar y sembrar en la tierra que cultiva. La obra de la educación es mucho más grande: para ella se trata de desarrollar aptitudes, energías latentes, lo que los filósofos del día no nos permitirán que llamemos facultades, pero que restablecen bajo otro nombre, el de fuerzas inconscientes del alma; se trata no de trabajar sobre un suelo casi preparado ya por la naturaleza, sino en gran parte de crear ese mismo suelo. Ahora bien, las ciencias son el grano que convendrá sembrar más tarde en el campo; no son la sustancia que lo nutre y fertiliza.

Tendencias sensualistas. — Vamos al fondo del

pensamiento de M. Bain y de su doctrina sobre el espíritu y allí encontraremos el secreto de su apasionada predilección por la enseñanza de las ciencias. Sus errores de pedagogía práctica proceden de errores teóricos sobre la naturaleza humana.

Tanto para él como para Locke no hay, propiamente hablando, fuerzas intelectuales independientes de los hechos que se suceden en la conciencia, y por consecuencia, no hay educación de las facultades. La memoria ó la imaginación, considerada como una potencia distinta, como una aptitud más ó menos feliz, no es más que una palabra y no es nada fuera de los recuerdos ó de las imágenes que se graban sucesivamente en el espíritu. Así para M. Bain como para Locke, la mejor educación es la que yuxtapone conocimientos en el espíritu y que acumula hechos, no la que procura encender en el alma un foco de inteligencia.

Lo que falsea también las concepciones teóricas de M. Bain es que no concede ninguna independencia, ninguna vida propia al espíritu, y para él, tras los hechos de la conciencia se levantan, sin ningún intermediario, los órganos cerebrales. Ahora bien, como el cerebro se desarrolla por sí mismo; como adquiere fatalmente con los años mayor peso y volumen, como pasa de la edad de las cosas concretas á la de las abstracciones, resulta de aquí una reducción, un minoramiento inevitable del alcance de la educación. Ya no hay otra cosa que hacer más que dejar obrar á la naturaleza y llenar el vaso que ella misma se encarga de construir.

Tendencias utilitarias. — En fin, para acabar de indicar las ideas generales que dominan y echan á perder la pedagogía de M. Bain, digamos que la utilidad positiva y práctica, la utilidad vulgar mezcla demasiado en ella sus inspiraciones. Á veces se aplica allí el criterio utilitario con cándida exageración. Así, no se aprenderán en los idiomas sino las palabras que se presenten más á menudo y, en las ciencias, las partes que son de uso más frecuente. Hasta en la educación moral, tal como la concibe el filósofo inglés, encuéntrase esas miras utilitarias y mezquinas. ¿Creerías, por ejemplo, que M. Bain convierte el temor al código penal

en resorte principal de la enseñanza de la virtud? (4) En esto por lo menos, reconoce que la ciencia es ineficaz. «Suponer que la fisiología, por ejemplo, puede enseñarnos la moderación en el apetito sexual, es atribuirle un resultado que ninguna ciencia ha podido dar todavía.» Pero ¿podrá confiarse más, como lo quiere M. Bain, en el ejemplo, en las relaciones sociales, en la experiencia personal? En esa educación verdaderamente experimental de la virtud la moral se enseñaría, como la lengua materna, por el uso, por la imitación de los demás, y la enseñanza moral, propiamente dicha, sería como una especie de gramática que viniera á rectificar usos viciosos.

Juicio final. — Pero nuestras críticas sobre las tendencias generales de la pedagogía de M. Bain no disminuyen nuestra admiración hacia las sólidas cualidades de su *Ciencia de la educación*. Sin duda habría también errores de detalle que anotar, métodos particulares que discutir; por ejemplo, el de no hacer nunca sino una sola cosa á un tiempo ó también la conveniencia de enseñar primero á los niños la historia de su país. M. Bain olvida que la historia mitológica y la historia sagrada, por su carácter legendario y fabuloso, ofrecen para las imaginaciones infantiles un atractivo particular y se adaptan á espíritus nacientes mejor que la historia propiamente dicha. Pero al lado de partes discutibles, cuántas sabias observaciones pueden recogerse sobre los diversos procedimientos de enseñanza; sobre el paso de lo concreto á lo abstracto, sobre la discreción que debe ponerse en las lecciones de cosas, cuyo uso degenera tan fácilmente en abuso, etc. Aun por sus teorías absolutas la

(4) Debería insistirse sobre las observaciones de M. Bain relativas á los castigos. He aquí lo que de ellas dice M. Gréard: «M. Bain, con mucho juicio y tacto disciplinario, se preocupa mucho menos de los medios de aplicar la regla que de las condiciones según las cuales debe aplicarse. Entra sobre este punto en detalles llenos de escrupulo. No teme recurrir á las luces de los maestros de la jurisprudencia penal y sus recomendaciones agregadas á las de Bentham, no comprenden menos de treinta artículos.»

Ciencia de la educación prestará grandes servicios, pues para iluminar la marcha del pensamiento, nada vale tanto como las opiniones exclusivas y sinceras. Sería aun de descarse, si no se temiera experimentar en almas humanas, *in anima sublimi* que conforme al plan de M. Bain, se intentara la experiencia de una educación exclusivamente científica.

Los pedagogos americanos: Channing (1780-1842). — El defecto general de la pedagogía inglesa es su carácter aristocrático. Para M. Spencer y M. Bain, como para Locke, no se trata más que de la educación del *gentleman*. En América es donde debería buscarse, en los escritos de Channing y de Horacio Mann, los elementos de una teoría de la educación democrática y de la instrucción popular (1).

Channing, predicador presbiteriano, asociaba el sentimiento religioso y la razón filosófica y quería que en la teología todo tendiera á la supremacía del juicio humano. Sus obras más interesantes son las lecturas públicas que hizo en Boston en 1838 y que tienen por objeto la educación que se da uno á sí mismo y la elevación de las clases laboriosas (2). Carecemos de espacio para presentar un análisis de ellas, pero algunas citas bastarán para hacer conocer el espíritu general del reformador americano:

«Cuando considero, dice, el poder del espíritu no me dejo desalentar por la objeción de que el obrero si se le obliga á gastar su tiempo y su energía para elevar su pensamiento, se morirá de hambre y empobrecerá el país. La fuerza más grande del universo es el espíritu.... él es quien ha cambiado el desierto en suelo fecundo y el que reunió las comarcas más lejanas sirviendo sus necesidades mutuas. No es tanto la fuerza bruta, el esfuerzo material que forma la potencia del hombre en este mundo, como el arte, la habilidad, la energía moral é intelectual. Temer que al desarrollar la inteligencia

(1) Sería necesario agregar los trabajos de los pedagogos suizos, italianos y franceses: especialmente los de M. Siciliani y los estudios originales, eminentemente sugestivos de Bernardo Perez.

(2) Véase Channing, *Obras sociales*, publicadas por M. Laboulaye. Paris, Charpentier, 1866.

de un pueblo sea empobrecerle y hacerle hambriento es tener miedo de una sombra..... »

« Poca diferencia encuentro, desde el punto de vista de la dignidad, entre las diversas ocupaciones de los hombres. Cuando veo á un dependiente que pasa los días enteros sumando números, quizás copiando simplemente ; á un cajero contando dinero ; á un mercader vendiendo zapatos, me parecen tan respetables como el que fabrica cuero ó muebles. No veo en ello más actividad que en los demás oficios. El hombre de los campos me parece en su trabajo tener más probabilidades de perfeccionamiento que el que vive detrás de un mostrador ó el que hace correr su pluma. Esta es la marca de un espíritu estrecho el imaginarse, como parece que se hace, que hay incompatibilidad entre el exterior sencillo y rudo del obrero y la cultura del espíritu, por lo menos la cultura más delicada. El obrero, bajo su polvo y su sudor, lleva consigo los grandes elementos de la humanidad y puede desarrollar sus más nobles facultades. No dudo que la contemplación de la naturaleza y la lectura de las obras de genio no despierten un entusiasmo tan verdadero bajo un vestido de burdo paño como bajo un vestido bordado. »

Horacio Mann (1790-1859). — Horacio Mann no es un filósofo que diserta sobre la educación : es un hombre político que ha reformado y desarrollado la instrucción en su país. Secretario del despacho de educación de Boston, abrió escuelas, fundó bibliotecas y pronunció gran número de discursos, de los que el más conocido se intitula : *De la importancia de la educación en una república.*

« ¿Cuándo, decía á menudo, cuándo se ocuparán de la infancia ? Velamos sobre la simiente que confiamos á la tierra y no nos ocupamos del alma humana, sino cuando el sol de la juventud ha pasado. Si yo fuera su maestro, sembraría libros en toda la tierra como en los surcos se siembra el trigo.

Hablando á Americanos, á industriales y á comerciantes, hacia valer las ventajas positivas de la instrucción :

« ¿ Cómo, decía, si mañana se os dijera que se ha encontrado una mina de hulla que producirá 40 por 100 acudiráis todos. y hay hombres que dejáis pudrirse en la ignorancia cuando podéis obtener 40 y

50 por 100. Os ocupáis sin cesar de capitales y de máquinas, pero la primera máquina es el hombre, el primer capital es el hombre y lo despreciáis ! »

Pero se preocupaba también de las consecuencias morales de la educación, sobre todo en una sociedad democrática, en donde cada ciudadano es « miembro del soberano » :

« La educación que se ha dado ya al pueblo impone la necesidad de darle más. Al instruirle se han despertado en él facultades nuevas : es preciso regir esa energía intelectual y moral. No se trata aquí de fuerzas mecánicas que una vez en juego, producen su efecto y se detienen : no, son fuerzas espirituales dotadas de un principio de vida y de progreso que nada puede sofocar. »

Conclusión. — Los trabajos de M. Spencer y de M. Bain, las obras de Channing y de Mann, otras aún contribuirán, lo esperamos, para preparar las soluciones definitivas que nuestra época reclama en materia de educación. Estas soluciones importan á la seguridad y á la grandeza de nuestro país. Más que nunca, es necesario que la educación se convierta en otra cosa que no sea más que un asunto de inspiración abandonado al capricho y al azar, y que sea una obra de reflexión. Se dice que el porvenir es incierto, que los acontecimientos conducen á la sociedad no se sabe dónde, que nuestros destinos están á merced de las más imprevistas tempestades. No lo creamos, puesto que de nosotros depende que suceda de manera distinta. Hay un medio, en efecto, de asegurar el porvenir de los pueblos : darles una educación intelectual y moral que purifique las almas y robustezca los caracteres. La regeneración y el progreso, no los esperemos de una transformación súbita y milagrosa ; no los pidamos tampoco á la eficacia inmediata de tal ó cual institución política. Todo se hace aquí abajo según las leyes de una lenta progresión por pequeñas modificaciones sucesivas. Así como para el niño no existe nada que permita suprimir las lentitudes del crecimiento insen-

sible que trae cada día; así también para las naciones no hay más procedimiento que la acción lenta pero segura, de una educación sabia y fuerte, para hacerlas pasar del vicio á la virtud, del abatimiento á la grandeza.

Los partidarios de la evolución parecen anunciarnos á veces la próxima aparición de una especie superior á la nuestra, llamada á suplantarnos como nosotros mismos suplantamos á las razas inferiores. Estaríamos, parece, expuestos á encontrar un día ú otro « á la vuelta de una esquina » al sucesor de la raza humana. Contamos muy poco con semejantes promesas y la llegada de esa fantástica raza de hombres repentinamente evocada por un golpe de varita mágica de la selección natural, nos deja completamente incrédulos.

Conozco felizmente otro medio, un procedimiento más seguro, para hacer que aparezca no una raza extraña y hasta ese día desconocida, sino generaciones que valgan más que la nuestra, que le sean superiores así por la fuerza física como por las cualidades del espíritu ó las virtudes del carácter. Este medio es el de establecer por la reflexión y por la razón una educación más conforme con nuestro destino; una educación más amplia y más completa, más severa á la vez que más liberal, puesto que al mismo tiempo exigirá más trabajo y permitirá mayor esfuerzo; en que el niño aprenderá más á contar consigo mismo; en que ya no se alentará su pereza acostumbrándole á invocar sin razón socorros sobrenaturales; en que la instrucción no será ya un formulario recitado sino una adquisición íntima y profunda del alma; en que el temor de la conciencia reemplazará las demás reglas de conducta y en que ya no se desconfiará del pensamiento y de la libre reflexión; una educación más religiosa también porque se tendrá una idea más exacta y elevada de la divinidad; una educación más científica en fin y más racional, porque en ella nada se descuidará de lo que puede desarrollar una alma humana y aproximarla de su ideal. Y como esa educación á la que pertenece el porvenir, á pesar de los obstáculos que le suscitará todavía el espíritu del pasado, no es posible, sus

leyes no pueden establecerse, sus métodos no pueden practicarse sino con una condición: la de que la psicología del niño se haga y bien hecha y que la reflexión haga salir de esa psicología una vez establecidas todas las consecuencias que trae consigo.

FIN

TABLA ANALÍTICA

A

- Abelardo**, 73.
Academia, Platón, 31.
Aeneas Sylvius, *Educación de los niños*, 76.
Agricola (Rodolfo), 81.
Aimé Martin, 428.
Aleuin, 70.
Anales de la educación, 448.
Anselmo (san), 74.
Antigüedad (la educación en la), 15.
Aristófanes, 30.
Aristóteles, 43; su plan de educación, 44.
Arnault, *Gramática general*, 134.
Asamblea constituyente, informe de Talleyrand, 315.
Atenas, las escuelas, 29.
Ateniense (educación), 28.
Agustín (san) 63.

B

- Bacon**, 109.
Bain, *Ciencia de la educación*, 472.
Basedow, 351.
Basilio (san), 63.
Beckx (el padre), 124, 127.
Bell, 435.
Beneke, 453.
Bersot, 453.

- Bossuet**, *Cartas al papa Inocencio XI*, 158; *Discursos sobre la historia universal*, 159.
Buda, conversación con Pur-na, 17.
Búdica (reforma), 17.
Bouquier, 339.
Borgoña (educación del duque de), 153; variedad de los medios disciplinarios, 156; instrucción diversificada, 157; resultados, 157.
Breal (Miguel), 453.

C

- Cabet**, 447.
Calvino, 102.
Campán (madame), 410; educación doméstica, 410; progresos de la enseñanza, 411; educación popular, 412.
Cartas á Lucilio, Séneca, 55.
César de Bus, 122.
Chalotais (La), 291.
Channing, 479.
Carlomagno, 69.
Charron, 99.
Ciencia de la educación, Bain, 472; división de la obra, 473; educación moderna, 474; errores teóricos, 475; tendencias sensualistas, 476; tendencias utilitarias, 477.
Cristianos (educación entre los primeros), 61.

Chinos (educación entre los), 23.
Cristianismo (nuevo espíritu del), 61; pobreza pedagógica, 62.
Cicerón, 50.
Civilidad cristiana, La Salle, 229.
Claudio Joly, *Avisos cristianos y morales para la instrucción de los niños*, 217.
Comenio, 109; inspiración baco-
 miana, 109; su vida, 111; sus
 obras principales, 111; plan
 de instrucción, 113; alcance
 de su obra, 119.
Comete, *Curso de filosofía posi-
 tiva*, 449.
Condamine (La), 242.
Condillac, *Curso de estudios*, 266.
Condorcet, 336; *Memoria*, 321;
 consideraciones generales,
 322; instrucción y moralidad,
 322; *instrucción y progreso*, 323;
 liberalismo, 324; cinco grados
 de instrucción, 324; objeto y
 programa de la enseñanza pri-
 maria, 324; cursos para adul-
 tos, 325; educación profesio-
 nal, 326; educación de la
 mujer, 326; preocupaciones de
 Condorcet, 328; lagunas, 328.
Confucio, 24.
Congregaciones enseñantes
 (las), 121.
Cong-tséé, 24.
Constituant (Victor), 447.
Constituciones, Ignacio de
 Loyola, 124.
Convención, 330; libros ele-
 mentales, 333; decreto del 30
 de Mayo de 1793, 334; proyecto
 Lakanal, Sieyes, Daunou, 335;
 ley Romme, 338; ley Bouquier,
 339; ley Lakanal, 341; gran-
 des fundaciones, 346; ley del
 3 brumario, año IV, 347.
Cournot, 453.
Curso de estudios, Condillac, 266;
 abuso del espíritu filosófico,
 266; ¿es necesario razonar
 con los niños? 267; lecciones

preliminares, 268; arte de ha-
 blar, 269; arte de pensar, 269;
 arte de escribir, 269; arte de
 raciocinar, 269; reflexión per-
 sonal, 270; exceso de devo-
 ción, 271.
Coursel, 135.
Cousin, 443.
Conventos (educación en los),
 183.
Crouzas, 241.
Ciropedia, Jenofonte, 42.

D

Daunou, 334; 347; insuficien-
 cia de su plan, 347.
Demia, escuelas elementales de
 Lyon, 216.
Descartes, *discursos del método*,
 161.
Diálogos de los muertos, Fenelón,
 155.
Diálogos, Platón, 33.
Diderot, *Enciclopedia*, 272;
*refutación del libro de Helve-
 tius*, 272, 278; plan de una
 universidad, 272; sus cualida-
 des pedagógicas, 272; necesi-
 dad de la instrucción, 273;
 idea de una instrucción pública,
 273; crítica de los colegios
 franceses, 274; reformas pro-
 puestas, 274; preferencia por
 las ciencias, 275; modos de
 ver incompletos sobre la im-
 portancia de las letras, 276;
 otras novedades del plan de
 Diderot, 277.
Diesterweg, 394.
Discursos del método, Descartes,
 162.
Dittes, 25.
Duque de Borgoña (educación
 del), 153.
Duclos, 293.
Dupanloup, 428, 451; *Tratado
 de la educación*, 451.
Duruy, 308.

E

Escolástica, 72; métodos y dis-
 ciplina, 74; universidades, 74.
Escuela de palacio, 70.
Escuela normal de París,
 344.
Escuelas normales (idea de
 las), 221, 343.
Escuela parroquial, 219.
Escuelas populares, 352.
Económica, Jenofonte, 41.
Edgeworth (miss), 408.
Educación en el siglo XVII, 143.
Educación de los niños, Plutar-
 co, 56.
Educación del hombre, Fröbel,
 384; análisis de la obra, 385;
 amor a los niños, 386; unidad
 de la educación, 386; natura-
 lismo, 387.
Educación de la mujer,
 Rousseau, 262.
**Educación de la mujer en el
 siglo XVII**, 181.
Educación de las jóvenes, Fenelón,
 144; análisis, 145; crítica de
 la educación monástica, 146;
 refutación de los prejuicios,
 146; buena opinión de la na-
 turaleza humana, 147; leccio-
 nes de cosas, 148; instruc-
 ciones indirectas, 148; todo
 debe hacerlo el gusto, 149;
 fábulas e historias, 150; edu-
 cación moral y religiosa, 151;
 estudios propios para mujeres,
 151.
Educación de un príncipe, Nicole,
 138.
Educación intelectual, Herbert
 Spencer, 457; plan, 458; des-
 tino del hombre, 459; tenden-
 cias utilitarias, 460; objeto de
 la ciencia, 462; exageraciones,
 464; evolución intelectual,
 466; educación personal, 467;
 educación moral, 467; castigos
 naturales, 468; vuelta a la

naturaleza, 470; educación
 física, 471; juicio general,
 472.

Educación pública, Naville, 396.
Egiptios (educación entre los),
 25.

Emilio, Rousseau, 36; 180; 237;
 242; publicación, 242; princi-
 pios generales, 244; carácter
 novelesco, 249; división, 249;
 los dos primeros libros, 249;
 amamantamiento materno, 250;
 endurecimiento del cuerpo,
 251; educación negativa, 252;
 derecho a la felicidad, 253;
 ejercicios intelectuales, 253;
 educación de los sentidos, 254;
 el tercer libro del Emilio, 255;
 estudios, 256; preceptos de
 método, 257; Emilio a los
 quince años, 259; educación
 de la sensibilidad, 259; el
 cuarto libro del Emilio, 260;
 educación moral, 260; educa-
 ción religiosa, 261; Sofía y la
 educación de las mujeres, 262;
 juicio general, 264; influencia
 del Emilio, 265.

Enciclopedia, Diderot y d'Alembert, 281.

Enrique IV, 199.

**Enseñanza gratuita y obli-
 gatoria** (idea de la), 223.

Enseñanza laica y nacional,
 sus orígenes, 288.

Enseñanza mutua, orígenes,
 435; buenos resultados en
 Francia, 436; ventajas mora-
 les, 436; organización, 437;
 sus vicios, 438.

Enseñanza primaria, oríge-
 nes, 101; orígenes católicos,
 215; estado en el siglo XVII,
 215.

Enseñanza profesional, 223.
Conversaciones sobre las ciencias,
 Lamy, 131.

Erasmo, su educación, 80, 81;
 sus obras, 82, sistema de edu-
 cación, 83.

Ensayos, Montaigne; importancia de una educación general, 94; objeto de la instrucción, 95; educación del juicio, 95; estudios recomendados, 95; medios pedagógicos, 96; lecturas, 97.

Ensayo de educación nacional, La Chalotais, 291; secularización de la educación, 292; objeto práctico de la instrucción, 293; instrucción sensible y natural, 294; estudios de la primera edad, 295; crítica de la educación negativa, 296; recreaciones, 297; estudios de la segunda edad, 298; lenguas vivas, 298; cuestión de libros, 299; preocupaciones aristocráticas, 300; juicio general, 301.

Espareciata (educación), 28.

F

Fábulas, Fenelón, 154.

Mujeres sabias, Moliere, 181.

Fenelón, 143, 196; cómo llegó a ser pedagogo, 144; educación del duque de Borgoña, 153; *las Fábulas*, 154; *diálogos de los muertos*, 155; *El Telémaco*, 157; Fenelón y Bossuet, 158.

Fichte, *discursos a la nación*, 455.

Filántropos, 351.

Filósofos, del siglo XVII, 161; del siglo XVIII, 265; alemanes, 455; ingleses, 456.

Fleury (abate), 72, 182.

Foureroy, ley de 1802, 431.

Fourier, 448.

Francke, 351.

Fröbel, 378; su juventud, 379; vocación pedagógica, 380; relaciones con Pestalozzi, 384; *Tratado del esférico*, 384; nuevos estudios, 383; instituto de Keilhau, 383; *educación del hombre*, 384; *jardines de niños*, 388; defectos del método, 393; últimas fundaciones, 393.

G

Gargantua, Rabelais, 85; nueva educación, 86; educación física, 86; educación intelectual, 88; ciencias físicas y naturales, 88; lecciones de cosas, 89; educación religiosa, 90; educación moral, 91.

Genlis (madame de), 405; *cartas sobre la educación*, 405; imitación de Rousseau, 406.

Gersón, *Imitación*, 75.

Gertrudis, Pestalozzi, 362; estilo, 362; método socrático, 364; ejercicios de intuición, 365.

Guía de las escuelas, La Salle, 224; división, 225; organización interior de las escuelas, 225; enseñanza simultánea, 226; lo que se aprendía en las escuelas, 227; método de enseñanza, 229; reprimendas, 231; penitencias, palmata, azotes, 232; espionaje mutuo, 235; recompensas, 235.

Girard (el Padre), 395; su vida, 395; escuela de Friburgo, 396; análisis de su obra, 398; gramática y educación, 398; aritmética moral, 400; geografía moral, 401; *Curso educativo*, 401; su influencia, 403.

Gran Didáctica, Comenio, 112; cuatro grados de instrucción, 113; iniciación elemental, 114; escuela popular, 115; simplificación de los estudios gramaticales, 118.

Gréard, 184, 190, 245, 263, 391, 436, 438.

Griega (pedagogía), 27.

Griegos (educación entre los), 27.

Guizot, ley del 28 de junio de 1833, 440; escuelas primarias superiores, 441; circular, 442; progresos de la enseñanza, 442; programas de instrucción primaria, 444.

H

Guizot (Madame), 415; *los Niños Raúl y Victor*, *Cartas sobre la educación*, 415; optimismo filosófico, 416; racionalismo filosófico, 417.

Hamilton, (miss), 408.

Helvetius, *Tratado del hombre*, 278.

Herbart, 456.

Herbert Quich, *Ensayos sobre los reformadores de la educación*, 108.

Herbert Spencer, *Educación intelectual*, 457.

Horacio Mann, 480.

I

Ignacio de Loyola, 124.

Indos (pedagogía de los), 16.

Instituto, su fundación, 221.

Institución oratoria, Quintiliano, 51.

Instrucción primaria en el siglo XIX, 439.

Israelitas (educación entre los), 19; edades primitivas, 19; organización de las escuelas, 21; espíritu exclusivo y envidioso, 23.

J

Jacotot, enseñanza universal, 446; paradojas, 446.

Jansenistas, 122; fundación de las pequeñas escuelas, 133.

Janua linguarum (el), 112.

Jardines de niños, Fröbel, 388; origen, 388; dones de Fröbel, 389; apelación a los instintos de la infancia, 390; importancia del juego, 391; principales necesidades del niño, 391.

Jenofonte, 41.

Jerónimo (san), 64.

Jerónimos (los), 81.

Jesuitas, 122; juicios diversos, 124; educación primaria descuidada, 124; estudios clásicos, 125; disciplina, 127; emulación, 128; espíritu general, 130; su expulsión, 289; quejas contra su educación, 289; esfuerzos intentados para reemplazarlos, 291.

Joly (Claudio), 217.

K

Kant, 172, 266, 282; *Tratado de pedagogía*, 282; *Catecismo moral*, 287.

L

La Chalotais, *Ensayo de educación nacional*, 291.

Lakanal, 334, 341, espíritu positivo y práctico, 345.

Lambert (Madame de), *Consejo a su hijo*, 153.

Lamy, *Conversaciones sobre las ciencias*, 131.

Lancaster, 435.

Lancelot, *Métodos*, 134, 136.

Lanthenas, su proyecto, 331.

Lao-tsée, 24.

La Salle, 219; su vida y su carácter, 220; idea de las escuelas normales, 221; idea de la enseñanza gratuita y obligatoria, 223; abuso en la reglamentación, 224; *Guía de las escuelas*, 224; *Civilidad cristiana*, 229.

La Tour-Landry, 76.

Letrán (concilio de), 68.

Leibnitz, 124.

Lepelletier-Saint-Fargeau, 336; su plan de educación, 336; internado obligatorio, 337; el niño pertenece a la República, 337; enseñanza gratuita en absoluto, 338; derechos de la familia, 338.

Las leyes, Platón, 37, 40.

Locke, 180; *Pensamientos sobre la educación*, 167.

Ley Lakanal, Métodos pedagógicos, 341; libros elementales, 342; geografía, 342; escuelas normales, 343; escuelas centrales, 345.

Lorain, 439.

Lutero, 102; utilidad de la instrucción, 103; crítica de las escuelas de la época, 104; organización de las nuevas escuelas, 105; programa de estudios, 106; progreso de los métodos, 106.

Liceo, Aristóteles, 31.

M

Maintenón (Madame de), 185, 188.

Malebranche, 165; la instrucción sensible condenada, 166; influencia del medio material, 167.

Manera de entender a los poetas, Plutarco, 57.

Mann (Horacio), 480.

Marco Aurelio, 58.

Marmontel, 276.

Melanchton, 102.

Memorias, Saint-Simon, 129.

Memorables, Jenofonte, 33.

Métodos, Lancelot, 134, 136.

Mirabeau, peligros de la ignorancia, 314; libertad de enseñanza, 315; distribución de los estudios, 315.

Molière, *Mujeres sabias*, 181.

Montaigne, 28, 92; su educación personal, 92; sus defectos, 98; insuficiencia de sus miras sobre la instrucción de las mujeres, 98.

Montesquieu, 30.

Edad media, (la educación en la), 61.

Música, entre los Griegos, 36.

N

Necker de Saussure (Madame), 418; *Educación progresiva*, 418, 420; conformidad con Rousseau, 419; originalidad, 421; desarrollo de las facultades, 422; cultura de la imaginación, 423; educación de la mujer, 424.

Nicole, *Educación de un príncipe*, 138; sus principios pedagógicos, 138; pesimismo moral, 138.

O

Oratorenses, (los), 131.

Orbis pictus (el), 113.

Oriente (Educación en), 25.

Orleáns, Estados generales, 107.

P

Palestra, 29.

Panteísmo religioso, 16.

Pape-Carpentier (Madame), 424; sus principales obras, 425; lecciones de cosas, 426.

Parlamentarios y jesuitas, 288.

Pascal, 136.

Pascal (Jacqueline), *Reglamento*, 183.

Pedagogía: griega, 27; en el siglo XVIII, 237; alemana, 350; en el siglo XIX, 378, 430; femenina, 404, 427.

Pedagogos americanos, 479.

Pensamientos, Marco Aurelio, 58.

Pensamientos sobre la educación, Loke, 167; análisis, 168; educación física, 169; educación moral, 171; del honor, 171; condenación de los castigos corporales, 173; educación intelectual, 174; programa de estudios, 175; estudios atractivos, 177; hay que aprender un oficio, 179; casas de trabajo, 179.

Padres de la Iglesia, 63.

Persas (educación entre los), 25.

Pestalozzi, 350, 353; su educación, 354; educación de su hijo, 356; *Diario de un padre*, 356; asilo de Neuhoi, 356; *Leonardo y Gertrudis*, 358; otras obras, 558; métodos seguidos en Stanz, 559; escuelas de Berthoud, 361; *Libro de las madres*, 366; Instituto de Berthoud, 367; Instituto de Yverdun, 368; métodos de Yverdun, 370; decadencia del instituto, 371; principios esenciales, 372; procedimientos pedagógicos, 374; conclusión, 376.

Pietistas, 351.

Platón, 35.

Pluche (el abate), 241.

Plutarco, 49, 55; enseñanza de la moral, 57.

Port-Royal, maestros y libros, 134; estudio de la lengua francesa, 135; espíritu general de la educación, 137; defectos de la disciplina, 140; juicio general, 141, 183.

Preceptos del matrimonio, Plutarco, 56.

Profesión de fe del vicario sabbatiano, 262.

Proverbios (los), 20.

Q

Quintiliano, su plan de educación, 51.

R

Rabelais, *Gargantúa*, 85, 92.

Ramsauer, 366.

Ramus, 198.

Ratich, 108.

Ratio studiorum, Ignacio de Loyola, 124, 128.

Reforma protestante, su espíritu, 101.

Reglamento para las niñas, Jacqueline Pascal, 183; impresión general, 183; rigor y amor, 184.

Remusat (Madame de), 412; *ensayo sobre la educación de las mujeres*, 412; espíritu patriótico, 414; espíritu filosófico, 414.

Renacimiento, caracteres generales, 78; causas, 79; teoría de la educación, 80.

Renacimientos (los tres), 69. *República*, Platón, 35; educación de los guerreros y de los magistrados, 36; música y gimnasia, 36; religión y arte, 37.

Revolución francesa, 307; carácter general, 308; estado de la instrucción pública, 309; disciplina, 310; maestros, 310; estado de la escuela, 312; obra propia de la Revolución, 312; folletos de 1789, 313.

Rolland, *Informe*, 301; instrucción al alcance de todos, 302; escuela normal, 303; espíritu de centralización, 304.

Rollin, 198; levantamiento de los estudios, 200; *Tratado de los estudios*, 200; enseñanza científica, 210; carácter de su pedagogía, 211; su cristianismo, 211; disciplina, 212; educación pública, 213; castigos, 213; conclusión, 214.

Roma, educación, 47, escuelas de filosofía, 54.

Romme, 332, 338.

Rousseau, *Emilio*, 35, 180, 237; *Profesión de fe del vicario sabbatiano*, 262; sus precursores, 238; sus inspiradores, 241; *sus confesiones*, 243.

S

Saint-Cyr, carácter general,

185; sus dos periodos, 186; representaciones dramáticas, 187; reforma de 1692, 187; organización, 190; estudio de la historia descuidado, 192; trabajo manual, 193; educación moral, 194; devoción discreta, 194; juicio general, 196.

San Jerónimo, 64.

Saint-Just, *Instituciones republicanas*, 338.

Saint-Pierre (abate de), 239, 255.

Saint-Simon, 129, 448.

Schleiermacher, 455.

Schmidt, 456.

Séneca, 55.

Siete artes liberales (las), 73.

Seigné (madame de), *Cartas*, 182.

Sieyes, 335.

Sociedad de Jesús; su fundación, 123.

Sócrates, 31; ironía socrática, 32; mayeutica, 33.

Solón, 29.

Spencer (Herber), 457.

Staël (madame de), 419.

Sturm, 80.

Sucesores de Carlomagno, 71.

T

Talleyrand, 315, 316; reglas de la instrucción pública, 317; moral universal, 318; cuatro grados de instrucción, 318; instrucción primaria gratuita, 319; de los medios de instrucción, 320; educación de las mujeres, 320.

Telmaco (Fenelon), 157.

Tertuliano, 63.

Thery, 307.

Thomassin (el padre), 131.

Tour-Landry (caballero de la), 76.

Tratado de la educación, Dupanloup, 451; errores y preocupaciones, 452.

Tratado del hombre, Helvetius, 278; poder de la educación, 278; refutación por Diderot, 279.

Tratado de pedagogía, Kant, 282; idea elevadísima de la educación, 282; respeto a la libertad, 284; prohibición de los cuentos, 284; cultura de las facultades, 285; castigos, 285; educación religiosa, 286.

Tratado de los estudios, Rollin, 200; juicios diversos, 201; división del Tratado, 202; estudios de la primera edad, 203; educación de los jóvenes, 205; estudio del francés, 206.

Turgot, *Memorias*, 305.

U

Universidad, fundación en 1806, 432; organización imperial, 433; la enseñanza primaria desdeñada, 434.

Universidad de París, 198; estatutos de 1600, 198; organización de las diversas Facultades, 199; decadencia en el siglo xvii, 199; levantamiento de los estudios, 200.

V

Varet, 135.

Varrón, 50.

Victoriano de Feltre, 76.

Villemain, 397.

Vidas paralelas, Plutarco, 55.

Vivès, 84.

Z

Zwingli, 102.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
LECCIÓN PRIMERA. — La educación en la antigüedad	15
LECCIÓN II. — La educación entre los Griegos	27
LECCIÓN III. — La educación en Roma	47
LECCIÓN IV. — Los primeros cristianos y la edad media	61
LECCIÓN V. — Renacimiento y teorías de la educación en el siglo xvi. Erasmo, Rabelais, Montaigne	78
LECCIÓN VI. — Orígenes protestantes de la enseñanza primaria. Lutero, Comenio	101
LECCIÓN VII. — Las congregaciones enseñantes. Jesuitas y Janenistas	121
LECCIÓN VIII. — Fenelon	143
LECCIÓN IX. — Filósofos del siglo xvii. Descartes, Malebranche, Locke	161
LECCIÓN X. — La educación de las mujeres en el siglo xvii. Jacqueline Pascal y Mme. de Maintenon	181
LECCIÓN XI. — Rollin	198
LECCIÓN XII. — Orígenes católicos de la enseñanza primaria	215
LECCIÓN XIII. — Rousseau	237
LECCIÓN XIV. — Los filósofos del siglo xviii. Condillac, Diderot, Helvetius y Kant	265
LECCIÓN XV. — Orígenes de la enseñanza laica y nacional en Francia. La Chalotais y Rolland	288
LECCIÓN XVI. — La Revolución francesa. Mirabeau, Talleyrand, Condorcet	307
LECCIÓN XVII. — La Convención. Lepelletier-Saint-Fargeau, Lakanal, Daunou	330
LECCIÓN XVIII. — Pestalozzi	350
LECCIÓN XIX. — Los continuadores de Pestalozzi. Froebel y el P. Girard	378
LECCIÓN XX. — La pedagogía femenina	404
LECCIÓN XXI. — La práctica y la teoría de la educación en el siglo xix.	430
LECCIÓN XXII. — La ciencia de la educación. Herbert Spencer y Alejandro Bain	454

FIN DEL ÍNDICE