



J. ENRIQUE PESTALOZZI

CÓMO GERTRUDIS ENSEÑA A SUS HIJOS
 CARTAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS
 LIBROS DE EDUCACIÓN ELEMENTAL (PRÓLOGOS)

308

JUAN ENRIQUE PESTALOZZI

CÓMO GERTRUDIS ENSEÑA
 A SUS HIJOS

CARTAS SOBRE LA EDUCACIÓN
 DE LOS NIÑOS

LIBROS DE EDUCACIÓN
 ELEMENTAL (PRÓLOGOS)

ESTUDIO INTRODUCTIVO
 Y PREAMBULOS A LAS OBRAS POR
 EDMUNDO ESCOBAR

EDITORIAL PORRÚA, S

AV. REPÚBLICA ARGENTINA, 15. MEXICO

"SEPAN CUANTOS..."

H 6
 17

EDI

El volumen que el lector tiene en sus manos incluye sendos trabajos que han conmovido a la humanidad por dos siglos. Su autor fue un humanista que rayó en filántropo; fue un hombre que percibió claramente los problemas de nuestra naciente sociedad industrial como un gran visionario; fue un educador apasionado de un ideal; un maestro que descubrió el sentido más íntimo del proceso educativo y lo hizo patente a la humanidad; un escritor prolijo, sincero y valiente, observador, reflexivo y crítico de su tiempo, hasta crítico de sí mismo.

En cada página de estos escritos hay un doliente y sentido llamado de atención a todos los hombres; hay una justa reprimenda por dejar que la vida transcurra sin control, sin responsabilidad de nadie, o porque nos dejamos al abandono en una vida rutinaria, monótona, que no puede más que conducir a la miseria, a la miseria espiritual o material, o a ambas.

Por ello la obra de Pestalozzi ha conmovido. Además, se tiene en cada cláusula, en cada frase, la chispa que ilumina nuestro entendimiento y conforta nuestro corazón; se tiene la intuición, que dispara nuestra vida en medio de convicciones fundadas y acciones creadoras. Cada párrafo es un poema, un canto optimista que disipa los densos nubarrones de la ignorancia, la injusticia y la debilidad.

A dos siglos de que Pestalozzi iniciara sus experiencias pedagógicas y diera a conocer los principios de sus observaciones, la Editorial Porrúa, S. A., tiene el acierto de ofrecer a los lectores de habla española, las ideas luminosas del *padre de la pedagogía contemporánea*, las que propiciarán, sin duda, un renacimiento ponderado y fértil, de la vida educativa y de la teoría pedagógica, en una época de crisis, de crisis educativa, de crisis de valores...

Nada más oportuno en este momento, que leer y releer a un clásico de nuestro tiempo, que tal ha sido Pestalozzi, pues sus magistrales ideas, sus sabias enseñanzas, han de reeditar ahora en sistemas creadores, en métodos más idóneos, en suma, en un perfeccionamiento de la teoría y de la praxis educativas.

Hoy que la "dinámica de grupos", junto con la "enseñanza por objetivos" y las doctrinas pedagógicas de Paulo Freire y A. S. Neill están orientando la educación, principalmente de los países llamados del Tercer Mundo, nada más adecuado que leer a Pestalozzi, el inspirado educador que aboga y predica con el ejemplo, para que la enseñanza y el aprendizaje se produzcan en una atmósfera de amistad y cordialidad, de cariño y amor, de libertad y creación.

EDMUNDO ESCOBAR

Ciudad de México, 11 de septiembre de 1975.

SUMARIO

1. Lugar de Pestalozzi en la Historia de la pedagogía.—2. Caracteres de la pedagogía moderna y contemporánea.—3. Pestalozzi: Vida y obra.—4. Reseña de los opúsculos pedagógicos.—5. El sistema pedagógico de Pestalozzi.—6. Bibliografía de Pestalozzi.—7. Bibliografía sobre Pestalozzi.—8. Pestalozzi en México.

1. LUGAR DE PESTALOZZI EN LA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA

Los historiadores de la pedagogía, por muy diferentes que sean sus enfoques, parecen coincidir en dar un lugar principal a Juan Enrique Pestalozzi. Dilthey, por ejemplo, en el plan general de su *Historia de la Pedagogía*, después de Comenio considera a:

“John Locke.
August Hermann Franke, los Filántropos y Kant.
Pestalozzi.
Herbart.
Bain y Herbert Spencer . . .”

Como se ve, Pestalozzi ocupa un lugar destacado después de Kant y antes de Herbert, Bain y Spencer.

Entre los historiadores contemporáneos de la pedagogía, René Hubert ubica a Pestalozzi como uno de los últimos pedagogos modernos y uno de los primeros pedagogos contemporáneos, como sigue:

“Las principales doctrinas modernas:

1. El Renacimiento: Erasmo, Rabelais, Montaigne.
2. Ratke y Comenio.
3. John Locke.
4. La educación de las niñas: Fenelón y Mme. de Maintenon.
5. Jean-Jacques Rousseau.
6. Los discípulos de Rousseau: Basedow, Pestalozzi, Froebel.

Por su parte N. Abbagnano y A. Visalberghi, en su *Historia de la Pedagogía*, francamente consideran a Pestalozzi como el primer

pedagogo contemporáneo. Veamos sus primeros diez capítulos de la Época Contemporánea:

- I. El romanticismo.
- II. La filosofía del romanticismo.
- III. Giovanni Enrico Pestalozzi.
- IV. Friedrich Froebel y la pedagogía romántica.
- V. La polémica contra el idealismo.
- VI. La izquierda hegeliana y el marxismo.
- VII. El retorno romántico a la tradición en Francia e Italia.
- VIII. La pedagogía del catolicismo liberal en Italia.
- IX. El positivismo social.
- X. El positivismo evolucionista . . . "

Otro historiador contemporáneo de la educación, Francisco Larroyo, en su *Historia General de la Pedagogía*, ubica a Pestalozzi a fines del siglo XVIII y principios del XIX, dentro del neohumanismo social, así:

- I. La Revolución, el Imperio y los movimientos liberales hasta 1848.
- II. La Pedagogía de la Revolución y el Concepto de la Educación Política.
- III. El proceso del Neohumanismo (Kant, Schiller, Goethe . . .)
- IV. Pestalozzi y el Neohumanismo Social.
- V. Educación y enseñanza desde fines del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX.
- VI. La Pedagogía del Tradicionalismo y la Ideología.
- VII. Ordenes y congregaciones docentes en esta época.
- VIII. La Reconstrucción Pedagógica en los Estados Unidos."

Como puede verse, Pestalozzi es una figura principal dentro de la "era de la Revolución Francesa", vale decir, dentro del liberalismo y la filosofía moderna, así como un personaje contemporáneo de los grandes movimientos históricos del mundo, incluso contemporáneo del desarrollo de pueblos tan importantes como el de Estados Unidos.

2. CARACTERES DE LA PEDAGOGÍA MODERNA Y CONTEMPORÁNEA

a) La pedagogía moderna

Como se sabe, la pedagogía moderna parte del Renacimiento. En esta época aparecen los primeros defensores del humanismo grecorromano, quienes se enfrentaron a la cultura de la Edad Media. Del hu-

manismo renacentista del siglo XVI, la pedagogía se nutrió de sus primeras ideas modernas, como la libertad de pensamiento, la libertad de expresión, la creatividad, etc. El siglo XVII acentuó en todos los educadores la idea y convicción de entrar en contacto con la realidad. Ello produjo la *educación realista*, de la que W. Ratke y Juan Amós Comenio fueron sus más destacados exponentes. Todavía el siglo XVIII moderniza las conciencias, los usos y costumbres, principalmente de Europa. En Pedagogía domina el *naturalismo*, con la figura inigualada de Juan Jacobo Rousseau, para quien la *educación del sentimiento* es el punto capital. Y Rousseau hace de los temas pedagógicos un rito y de la educación una mística. Con Rousseau la educación se vuelve *paidocéntrica*, *educación "negativa"* y *educación "progresiva"*.

b) La pedagogía contemporánea

Por su parte, la pedagogía contemporánea parece nacer con los aportes del empirismo inglés, del idealismo alemán y los ideales de la Revolución Francesa. En efecto, aquellos principios filosóficos, políticos y económicos determinan las pulsaciones actuales de la sociedad industrial que se ha venido desarrollando desde aquellos años.

Cierto: esas ideas precursoras de la pedagogía contemporánea se han proyectado ya en sistemas educativos aparecidos a fines del siglo XIX, y de manera principal en las primeras décadas de la vigésima centuria.

Precisamente el siglo XX, se inicia en pedagogía, con el movimiento educativo europeo conocido con el nombre de *Escuelas-Nuevas*, que póstula:

- a) *La educación integral* (no sólo intelectualista).
- b) *La vida en el campo*.
- c) *Sistema de internados*.
- d) *Organización educativa*.
- e) *Aprendizaje activo*.

Adolf Ferrière, insigne propulsor de estas ideas, en 1899 fundó el *Bureau International des Ecoles Nouvelles*, con sede en Ginebra, Suiza. Este organismo, en 1919 publicó los *principios de las Escuelas Nuevas*, que hacen realidad las ideas de Rousseau y Pestalozzi, entre otros. Las bases de la nueva educación se exponen en tres grupos, a saber:

A) ORGANIZACIÓN GENERAL DE LAS ESCUELAS NUEVAS

1. Son laboratorios de pedagogía práctica.
2. Internados de tipo familiar.

3. Se establecen en el campo.
4. Se aplica el sistema llamado *boarding-house*.
5. Se acepta la coeducación.
6. Se obligan los trabajos manuales, de preferencia la carpintería.
7. Prácticas agrícolas y avícolas.
8. Trabajos regulados. Se concede tiempo para trabajos libres.
9. Gimnasia natural, juegos y deportes.
10. Excursiones.

B) SOBRE LA FORMACIÓN INTELECTUAL

11. Se rechaza la escuela memorista. Formación del espíritu-crítico.
12. Uso del método científico: observación, hipótesis, comprobación y Ley.
13. Se respeta y cultiva la vocación de los alumnos.
14. Enseñanza activa y objetiva.
15. Decidida importancia al dibujo y a las materias expresivas.
16. Enseñanza basada en los intereses de los alumnos.
17. Enseñanza individualizada.
18. Socialización de las actividades todas de la escuela.
19. De preferencia horario matutino.
20. Estudio de pocas materias por día, y correlación con otras asignaturas.
20. Pocas materias por mes o por trimestre.

C) PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN MORAL, ESTÉTICA Y RELIGIOSA

21. Práctica gradual del sentido moral, crítico y de libertad.
22. Autonomía escolar mediante organización de repúblicas o monarquías constitucionales.
23. Recompensas para fortalecer el espíritu creador y la iniciativa.
24. Los castigos sólo inducirán racionalmente al educando a su mejoramiento moral y cívico.
25. La emulación será el resultado de comparar el trabajo anterior y el trabajo presente de cada alumno.
26. La escuela debe ser un ambiente bello. El orden y la higiene son las primeras condiciones, el punto de partida.
27. Música colectiva, canto coral u orquesta.
28. Vinculación de la educación moral con la intelectual, estética y religiosa.
29. Tolerancia religiosa.

En 1921 se fundó la "Liga Internacional de la Educación Nueva", que vino a difundir otros conceptos y a señalar nuevas perspectivas.

3. PESTALOZZI: VIDA Y OBRA

A) LAS MOCEDADES

Pestalozzi nació en Zurich (Suiza), el 12 de enero de 1746. Su padre, Juan Bautista Pestalozzi, era cirujano; y su madre, Susana Hotze, se dedicó a su hogar. Juan Enrique tuvo dos hermanos: Juan Bautista, mayor que él, y Bárbara, menor que él.

Cuando Juan Enrique tenía seis años, murió su padre, quedando él al cuidado de su madre, y en algunas temporadas de vacaciones, bajo la influencia de su abuelo paterno Don Andrés Pestalozzi, quien era Pastor protestante en Hoengg.

En su infancia, Juan Enrique Pestalozzi fue distraído y mediatibundo. Alguno de sus maestros llegó a augurar un futuro de poco provecho para su discípulo, y sus compañeros de estudio y juego se burlaban de la desidia y desaliño corporal de Juan Enrique.

Estudió humanidades en el colegio de Zurich, desde los 18 años, sin revelar interés y esfuerzo para el estudio. Luego inició los *estudios de Teología* protestante, pero la *lectura de Rousseau*, lo hizo abandonar para estudiar *jurisprudencia*.

Joven del pueblo, Juan Enrique hacía gala de un espíritu libertario, alimentado por la Revolución Francesa. En 1766 participó en algunos motines, razón por la cual fue encarcelado en Ginebra.

Al año siguiente abandonó los estudios de leyes. Al resolver ser *agricultor*, estudió un año en Kirchberg, con un famoso agrónomo de Berna. En 1768 compró unas tierras cerca de Birr y se estableció en la población inmediata de Mülligen, donde su madre lo acompañó algunos meses.

Hacia 1769, Pestalozzi era un joven sin profesión y sin fortuna. Sin embargo, ansiaba formar un hogar. Su novia era la hija de un rico confitero de Zurich. Pidió a la joven. La familia de la muchacha se opuso. Al fin se casaron el 30 de septiembre de 1769. De su matrimonio sólo tuvo un hijo: Jacobo, quien nació el 19 de agosto de 1770.

En su trabajo agrícola, Pestalozzi no iba bien, por falta de conocimientos y organización. Fracasó al fin, a pesar de la ayuda de su suegro, de un banquero de Zurich, y de otros amigos. El origen de todo fue el desorden económico por gastos inútiles, derroche y malas compras.

B) NEUHOF: PRIMER EXPERIMENTO PEDAGÓGICO

(1871-1880)

Abandonó Mülligen en compañía de su esposa e hijo, y se fue a vivir a una pequeña casa que había construido en sus terrenos de

Dir. A esta casa la llamo Pestalozzi, *Neuhof*, es decir, *Granja Nueva*, y se dedicó a producir leche y queso, primero, después hiliados de algodón. Aquí apareció la primera idea de reclutar niños pobres para que le ayudasen en el trabajo, a cambio de su alimento y vestido. Pero esta empresa no le dio resultado en el primer intento.

Por esta época Pestalozzi debía la suma de 15,000 florines. Como su *Granja Nueva* no florecía, ni aun costaba, y como el reclutar particular, privado, de niños ayudantes, no le había dado resultado positivo, Pestalozzi pensó en una empresa mayor. Así, el 9 de diciembre de 1775, hizo un llamado público para que le ayudaran a sostener los gastos de *Neuhof* a cambio de educar a niños pobres. En esta ocasión Pestalozzi tuvo su primer triunfo: el gobierno de su país y algunas personas ricas de la localidad, le brindaron ayuda. *Neuhof*, fue un bello experimento pedagógico por cinco años. Pestalozzi lo immortalizó con su corazón y con su pluma. En 1777 dio las primeras noticias de sus ideas y realizaciones educativas en tres cartas pedagógicas intituladas; *Sobre la educación de la juventud pobre en los campos*, y en una memoria de *Neuhof* intitulada; *Fragmento de la historia de la humanidad inferior*.

En esta época, como se ve, ya alcanza universalidad su pensamiento. Pestalozzi dignifica una circunstancia histórica y una necesidad educativa. Escribe sobre los problemas de la educación de la juventud campesina; escribe considerando el hecho no como un caso aislado, sino como un problema común y corriente de la humanidad, como un problema patente en el desarrollo de la civilización.

Cierto, el periódico *Ejemplares de la humanidad*, de su amigo Isaac Iselin, donde Pestalozzi publicó estos artículos, no era notable, pero quería ser grande; no era importante, pero publicó ideas importantes.

El 26 de febrero de 1778, Juan Enrique publicó en Zurich un folleto sobre *Neuhof* intitulado *Noticias ciertas del Instituto para la educación de niños pobres*, en un intento de salvar la arruinada economía de su ensayo pedagógico; pero *Neuhof* siguió en decadencia y, para 1780, hubo de cerrar definitivamente sus puertas. Ese año Pestalozzi vendió la granja, reservándose sólo la casa y el jardín, con la opción de volver a adquirir el inmueble en un cambio de fortuna. Por lo pronto su situación fue de mal a peor. Retirada la exigua ayuda que recibía el maestro, éste y su familia hubieron de carecer hasta del pan diario. Para colmo, Pestalozzi enfermó, y el vecindario lo empezó a ver con malos ojos: Lo llamaron "pesillencia", "espantajo", "loco", "cochera". Sólo la ayuda de una criada joven e inteligente, Isabel Naf, la mano firme de su amigo de letras, Iselin, y un librero de apellido Fumli, lo sacaron a flote. Aquella mujer puso orden en la casa; éstos le aconsejaron que se dedicara a escribir.

c) EL ESCRITOR LIBERAL
(1881-1897)

Así inició una larga época de escritor. De ella caben citarse:

- 1781. *La velada de un solitario*.
- 1781. *Memoria sobre las leyes suntuarias*.
- 1781. *Leonardo y Gertrudis, un libro para el pueblo*. Novela, Primera parte.
- 1782. *Cristóbal y Elisa, Mi segundo libro para el pueblo*.
- 1782. *Semanario: Una hoja Suiza*.
- 1785. *Sobre la legislación y el infanticidio*.
- 1785. *Leonardo y Gertrudis, Segunda parte*.
- 1785. *Leonardo y Gertrudis, Tercera parte*.
- 1787. *Leonardo y Gertrudis, Cuarta parte*.
- 1790-92. *Leonardo y Gertrudis, Zurich, Tres Volúmenes*.
- 1795. *¿Sí o no?, declaraciones sobre el sentimiento político de la humanidad europea en la más alta y más baja posición. Por un hombre libre*. Folleto.
- 1796-97. *Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del género humano*.
- 1797. *Figuras para mi abecedario. Fábulas*.

En estos años, la vida de Pestalozzi estuvo influida por los ideales de la Revolución Francesa, a tal grado que la Asamblea Legislativa Francesa le confirió, en 1792, el honroso y excepcional título de *Ciudadano francés*, junto con Bentham, Washington, Klopstock y Schiller, porque "con sus escritos había servido a la causa de la libertad y preparado la manumisión de los pueblos". (Sesión matutina de la Asamblea Francesa del 26 de agosto de 1792.)

Personalmente, Pestalozzi no había dejado de sufrir. Desde 1780 formó parte de una sociedad secreta llamada *Los iluminados*, con el nombre de "Alfredo". Durante la Revolución Helvética, 1792-1798, estuvo del lado francés, en contra de la monarquía, anhelando el establecimiento en Suiza, de un régimen social de igualdad. Por ello en 1798, Morikófer lo acusó de mal patriota.

Por otra parte, su esposa se distanció de él en largas temporadas. Solo, quiso educar a su hijo personalmente, pero tuvo tropiezos; después de estudiar el joven en un colegio de Mülhausen, en la Alsacia, el muchacho se casó el año de 1790 y se fue a vivir a *Neuhof*, donde murió en 1801, dejando una hija, que también murió poco después, y un hijo de nombre Teófilo, que sobrevivió todavía a su abuelo.

Pestalozzi hacia 1792, vivió en Leipzig, en la casa de su hermana. En Leipzig, conoció a Goethe, con quien entabló gran amistad. En el otoño del año siguiente Pestalozzi vivía en Richterswil, cerca de

Zurich, población donde tuvo un alma rebelde e inconforme con la oligarquía de su patria. Por ello las ideas libertarias de la Revolución Francesa, lo cautivaron y lo afrancesaron.

D) STANS: SEGUNDA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
(1898)

Pero en 1798 las ideas liberales triunfaron en Suiza por la fuerza de las armas, y el Directorio de la naciente república escuchó a Pestalozzi. Este educador, a 21 de mayo dirigió una carta al nuevo Ministro de Justicia, donde decía: "Convencido de que la patria tiene a la hora presente necesidad de reformar la educación y la escuela de las clases inferiores del pueblo, y seguro de que mediante un ensayo de tres o cuatro meses podré demostrar y hacer visible un resultado importante... me dirijo al ciudadano ministro Méyer para ofrecer a este efecto y por su mediación mis servicios a la patria, y rogarle que haga cerca del Directorio las gestiones necesarias para la realización de mi patriótico deseo. *Salud republicana. Pestalozzi.*"

El directorio autorizó como ayuda para realizar los proyectos de Pestalozzi, en esta primera ocasión, 3,000 francos. Se iniciaron de inmediato los preparativos para fundar el nuevo Instituto. Entre tanto, Pestalozzi escribió, por encargo del Directorio, *La Hoja Popular Helvética*, semanario que vio la luz del 8 de septiembre de 1798 a febrero de 1799. Luego, el Directorio se trasladó a Lucerna y lo siguió Pestalozzi. Por decreto de 18 de noviembre de 1798, el Directorio Helvético creó el *Asilo de huérfanos de Stans*. Por decreto de 5 de diciembre de ese mismo año, se nombró a Pestalozzi su Director, auxiliado de una Comisión Administrativa en la que participaba el pastor protestante de Stans, Businger.

Los primeros huérfanos se recibieron el 14 de febrero de 1799, y cuatro semanas más tarde ya había 62. Pestalozzi se propuso alternar los trabajos manuales con los estudios elementales, y él personalmente tomó el lugar de instructor. En poco tiempo se advirtió que no era capaz de conducir un curso. El era teórico, creador, fundador, no práctico. Así que se retiró, encargando el Instituto a Businger, quien lo cerró a mediados de 1802, al ser convertido en cuartel de las tropas francesas.

E) BURGENDORF: TERCERA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
(1899)

A iniciativa del ministro Stápfér, amigo y protector de Pestalozzi, éste obtuvo licencia de maestro para enseñar en las escuelas oficiales del poblado de Burgdorf, cerca de Berna. Además se le concedió usar

parte del antiguo castillo de la población y recibir una gratificación de 160 francos mensuales.

El consejo municipal comisionó a Pestalozzi para que enseñara en una escuela de párvulos donde asistían unos 25 niños. Allí el maestro experimentó su método, de instrucción elemental.

El incorregible pensador, al ver que tenía éxito con sus alumnos, y al recibir notas laudatorias del tribunal que los examinó, pensó en volver a Neuhof y fundar un Instituto de Educación. La nueva idea la hizo del conocimiento de su protector Stápfér, quien volvió a conseguir ayuda para Pestalozzi. Ahora se le concedía un préstamo de 1,600 francos para editar libros elementales y proceder a la fundación de un Instituto en Neuhof. Luego, en junio de 1800, Stápfér y un grupo de amigos de Pestalozzi fundaron una *Sociedad de amigos de la Educación*, quien ayudó de diferentes maneras al famoso pedagogo. En primer término se dieron a estudiar el método de enseñanza elemental de Pestalozzi; luego hicieron gestiones para que el gobierno Suizo concediera una subvención de 500 francos al maestro; más tarde convocaron a la ciudadanía para que comprara suscripciones por 3,200 francos para publicar los libros elementales de Pestalozzi, etc.

Por su parte Pestalozzi, había logrado nuevos éxitos: el gobierno le había concedido gratuitamente el uso total del castillo; había incrementado el número de sus alumnos con 28 más que llegaron del cantón de Appenzell, y había recibido a tres maestros colaboradores: uno *Krüsi*, joven con estudios universitarios; otro *Büss*, encuadernador que gustaba del canto y del dibujo; y *Töbler*, maestro de aldea, empeñoso. Además, la comisión que examinó a los alumnos de Pestalozzi había rendido un informe laudatorio para el maestro.

F) LA ENSEÑANZA NORMAL EN BURGENDORF:
CUARTA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
(1800-1804)

Con la ayuda económica recibida del gobierno suizo y sus amigos, Pestalozzi renunció a ser maestro de escuela y se consagró a enseñar maestros, con lo cual se convirtió en la personalidad más influyente de Europa. En efecto, a fines de octubre anunció en los periódicos la apertura de un Colegio para alumnos internos, y una *escuela normal de maestros*, para alumnos externos.

A fines de 1800 se inauguraron los cursos en ambos establecimientos, si bien el *colegio* contó con 48 alumnos y la *escuela normal* sólo con uno. Para esto, Pestalozzi empezó a escribir su obra inmortal *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, el 1º de enero de 1801.

En Burgdorf se sostuvieron los estudios por cuatro años más, durante los cuales, algunos meses estuvo ausente Pestalozzi, primero, por

haber sido nombrado Diputado de la Consulta Suiza, en París (30 de febrero de 1802 a febrero de 1805); luego por fundar y vigilar otra escuela en Yverdón. El Instituto de Burgdorf, fue dirigido en ausencia de Pestalozzi, primero por Krüsi y Buss, y finalmente Fellenberg. La planta de maestros estuvo constituida por:

Krüsi, preceptor distinguido.

Buss, encuademador, maestro de canto y dibujo.

Töbler, maestro de aldea.

Una prima de Töbler.

Neef, pastor protestante, soldado y maestro de primera enseñanza.

Una hermana de Krüsi.

Una hermana de Buss.

Weiss, maestro por poco tiempo.

El párroco de Soleure, para las misas festivas y la doctrina cristiana.

La viuda del hijo de Pestalozzi, encargada de la administración interna, de Burgdorf.

Desde el verano de 1803, el Instituto contó con más colaboradores, como:

Fellenberg, inteligente y ambicioso maestro.

Niederer, pastor protestante del cantón de Apenzell.

Müralt, un joven teólogo.

Töbler y señora.

Nanny, auxiliar.

Con este personal, el Instituto de Burgdorf tuvo su época más brillante, la que por falta de fondos y ayuda estatal no duró más de un año. Sin embargo, en estos cinco años de existencia, el Instituto fue muy visitado por personajes extranjeros, y dio origen a que se establecieran en Europa, instituciones semejantes. El visitante más egregio del Instituto, en 1899, fue *Juan Federico Herbart*. En 1801, Töbler, abandonó temporalmente el Instituto y se fue a Basilea a fundar un colegio semejante de alumnos internos, con lo que prácticamente Burgdorf, se convirtió en un centro de irradiación de la Pedagogía moderna.

Burgdorf fue "evacuado" por Pestalozzi, por orden del Consejo de la Localidad, dada a 26 de febrero de 1804, pero trasladado el 1º de julio del propio año, a otra población de Berna: Münchenbuschee.

G) MÜNCHENBUSCHEE: QUINTA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA (1804-1805)

Una experiencia pedagógica más llevó a cabo Pestalozzi. Ahora con claro signo de fundador más que de maestro práctico. En München-

buschee continuó la obra de Burgdorf, pero dio un paso más: recién instalado el Instituto, de acuerdo con *Müralt*, *Töbler* y otros amigos, vendió a *Fellenberg* el Planiel. Fellenberg dio un anticipo a Pestalozzi, y éste entregó a aquél la dirección.

Los maestros del Instituto de Münchenbuschee fueron:

Fellenberg.

Töbler.

Müralt.

Stäiner, antiguo discípulo de Pestalozzi.

Schmid, discípulo de confianza del maestro.

Pestalozzi por su parte, pensó vivir de las entregas que haría

Fellenberg por el resto del precio del Instituto, y también pensó aprovechar el ofrecimiento que le hicieron en Yverdón para fundar una escuela.

Para el mes de septiembre hubo un disgusto entre Fellenberg y Pestalozzi sumamente fuerte, y para marzo de 1805 el disgusto llegó hasta escenas violentas y desafíos personales, resaltando el hecho de que Fellenberg suplantó a Pestalozzi.

H) LOS ESCRITOS PESTALOZZIANOS DE LA ÉPOCA

Pestalozzi fue un escritor incansable. Ya se ha hecho mérito de sus escritos de fines del siglo XVIII, ahora se pueden señalar las obras que escribió en el primer lustro del siglo XIX:

1801. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*.

1801. *Instrucciones para enseñar a deletrear y leer*.

1802. *Memoria sobre Burgdorf* (publicada hasta 1828).

1802. *Opiniones sobre las cuestiones respecto de las cuales debe Suiza dirigir principalmente su atención*.

1803. *El libro de las madres o dirección para las madres que quieren enseñar a sus hijos a observar y hablar (Primera parte)*.

1803. *A B C de la intuición o enseñanza intuitiva de las relaciones de medida (Alfabeto de la Intuición)*.

1803. *Enseñanza intuitiva de las relaciones numéricas*. (Libro de cálculo.)

1803. *Der natürliche Schulmeister (Ejercicios de lenguaje, publicados hasta 1829 con el título: Enseñanza de un padre bajo la forma de explicaciones morales del vocabulario: Testamento del padre Pestalozzi a sus discípulos)*.

1) YVERDÓN: SEXTA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
(1805-1825) FAMA Y GRANDEZA DE PESTALOZZI

Desde septiembre de 1804 empezó a funcionar el Instituto de Yverdón en el antiguo Castillo de Yverdón, en la ciudad del mismo nombre, edificio construido en 1135 por el duque *Conrado de Zähringer*.

Además de la *Escuela Elemental*, los vecinos exigieron a Pestalozzi el establecimiento de materias de *Segunda Enseñanza*. A estos estudios el pedagogo suizo añadió la fundación de una *Sección Especial para Señoritas*, que en 1806 dirigieron *Krüsi y Hopf*, y que luego, en 1807 estuvo al cuidado de la nuera de Pestalozzi, viuda de su hijo Jacobo Pestalozzi, y que por esa época se había vuelto a casar, con *Cüster*.

Para fines de 1807, Yverdón tenía 143 alumnos, como sigue:

82 suizos;
61 extranjeros.
Entre ellos cabe contar a 17 alumnas.

Para entonces, la fama de Pestalozzi había crecido en Europa, y los pedagogos extranjeros hacían el viaje hasta Yverdón. Por ahora los más egregios visitantes fueron:

- 1808. Mme. de Stael.
- 1808. Federico Froebal.
- 1809. El padre Girard (de Friburgo).
- 1809. Abel Merian (de Basilea).
- 1809. Federico Tréchsel (de Berna).
- 1810. Marco Antonio Jullien (de París).
- 1816. Andrés Bell (de Inglaterra).
- 1817. Lautz (de Alemania).
- 1818. J. P. Greaves (de Inglaterra).
- 1819. C. Mayo (de Inglaterra).
- ? Gino Capponi (de Italia).

En Yverdón, en los primeros años, el maestro aceptó la colaboración intelectual de dos de sus discípulos: *Niederer y Schmid*.

Hacia 1808 Töbler, Hopf y Barraud, dirigieron un instituto pestalozziano en Bergerac.

Como todas las grandes obras, ésta de Pestalozzi fue larga y duramente criticada. Las primeras críticas datan de 1809, cuando tres inspectores comisionados por la Dieta suiza visitaron Yverdón (*Abel Merian*, de Basilea; el *P. Girard*, de Friburgo, y *Federico Tréchsel*, de Berna). El detractor más influyente de la obra de Pestalozzi fue el *P. Girard*, quien opinó que las doctrinas del famoso pedagogo no eran

tan nuevas como algunos habían exagerado, y que el Instituto de Yverdón tenía defectos e imperfecciones.

Luego, en los años 1811, 1812 y 1813, Yverdón fue atacado con diferentes impresos. Pestalozzi y *Niederer* hicieron y gastaron hasta lo imposible por publicar defensas de su obra, en tanto la economía del Instituto se iba a pique. Con críticas y con pobreza, Pestalozzi cedió el Instituto de Señoritas a Mlle. Rosette Kashófer, quien al poco tiempo se casó con *Niederer* y provocó el descontento de todos.

En 1814 el gobierno austríaco proyectó poner un hospital militar en el Castillo de Yverdón, por lo que Pestalozzi se entrevistó con el *Zar Alejandro*, en Basilea, quien lo escuchó en parte de sus peticiones y le otorgó la Cruz de San Vladimir, de cuarta clase. Buscando ayuda para Yverdón, Pestalozzi visitó en esa época al Rey de Prusia, sin tener el éxito deseado.

Hacia 1815, *Jullien de París* propuso y logró la creación de un Consejo Administrativo de Yverdón, con lo que calmó a los creadores. Pero pronto, *Schmid* estableció algunas reformas en el Instituto que no fueron del agrado de la mayoría, principalmente de *Blochmann*, *Krüsi* y *Rámsauer*, quienes abandonaron Yverdón.

Al año siguiente, en 1816, se inició una lucha enconada entre los dos discípulos predilectos de Pestalozzi: *Niederer* (teórico protestante), y *Schmid* (hombre práctico), percibiéndose desde luego la benéfica influencia de *Schmid*, el cual logró rápidamente nivelar la economía del Instituto (por entonces con una matrícula de 100 alumnos ingleses), y promover la edición de las obras completas de su maestro, por las cuales cobró Pestalozzi 50,000 francos.

Para 1817 Yverdón fue escenario de intereses extranjeros. En febrero de este año llegó un alemán llamado *Lautz*, quien embaucó a Pestalozzi, y llevó a maestros alemanes con quienes luchó contra *Schmid*, y organizó y declaró una huelga en el Instituto, la cual logró dominar *Schmid*.

Entre tanto, la vejez y la enfermedad se empezaron a apoderar del batallador maestro. Ya para 1815, dice su biógrafo *Guilleaume*, se advierten muestras de su decadencia intelectual en algunos escritos. Para 1817, sus íntimos, en un momento, temieron por la razón de Pestalozzi. *Schmid* le procuró un descanso en la aldea de Jura; *Jullien*, lo invitó a Berna, y todavía falto de fuerzas, descansó en *Diemerswil*.

1) EL ASILO DE NIÑOS POBRES DE CLINDY:

SÉPTIMA Y ÚLTIMA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
(1818)

Con los 50,000 francos que recibió de la publicación de sus obras, Pestalozzi cubrió sus deudas y, con el dinero restante pensó todavía

fundar un asilo para niños pobres. El incorregible filántropo, en contra de la opinión de sus más allegados, hizo público su proyecto ante los maestros y discípulos de Yverdón, en un discurso que pronunció el 12 de enero de 1818, en la celebración de sus 72 años de edad.

Schmid y Fellenberg atendieron al llamamiento del maestro, pero Niederer, Krüsi y Näf, al contrario, pidieron ayuda a Pestalozzi para llevar adelante un plan personal de fundar, aparte de una *Escuela de Sordomudos* que ya tenían funcionando, un *Colegio para Niños*, en el mismo Yverdón. El maestro no estuvo de acuerdo, y se opuso; pero Krüsi y Näf, salieron triunfantes con su idea.

Pestalozzi alquiló entonces una casa a orillas del lago de Neuchatel, a un kilómetro de Yverdón, y el 13 de septiembre de 1818 inauguró solemnemente el establecimiento. Al principio, la inscripción fue numerosa debido a que todo era gratuito. Después, Pestalozzi aceptó niños pensionados por protectores del Asilo. Aquí estuvo auxiliado por el inglés C. Mayo, y tuvo la visita y ayuda del también inglés J. P. Graves.

Hacia 1819 Pestalozzi trasladó el Asilo de Clindy a Yverdón, contando con las protestas del Ayuntamiento de la ciudad. Sin embargo, el maestro experimentó satisfactoriamente la coeducación de pobres y ricos. Por esta época, Yverdón fue orientado por Pestalozzi a preparar alumnos para el magisterio, esto es, tuvo la categoría de *Escuela Normal*.

Entre 1820 y 1823 se desarrolló una enemistad odiosa entre Niederer y su esposa, contra Pestalozzi y Schmid, la cual llegó a las autoridades, quienes por las injurias proferidas de ambas partes, dictaron sentencia de seis meses de prisión a los más recalcitrantes: Schmid y Pestalozzi; pero todo se arregló con un convenio firmado entre los contendientes, el 31 de diciembre de 1823.

El año de 1824 Pestalozzi construyó en Neuhof un edificio en el que consumió todos sus ahorros y aún el presupuesto de Yverdón. En tanto que Niederer y sus amigos consiguieron que las autoridades de Yverdón expulsaran a Schmid. Por todo esto, el 2 de marzo de 1825, se despidieron a los últimos alumnos del Instituto de Yverdón, y Pestalozzi y Schmid se fueron a Neuhof, donde Teófilo, el nieto de Pestalozzi, los esperaba.

K) ESCRITOS DE PESTALOZZI DE 1807 HASTA SU MUERTE

Pestalozzi escribía y publicaba sin desmayo. Cada problema, cada experiencia grata o ingrata, en el campo de la pedagogía o de la política, la meditaba, la valoraba y la hacía del conocimiento de todos a través de la imprenta. He aquí una lista de los escritos que produjera durante su estancia en Yverdón, y en los últimos años de vida:

1806. *Ojeada sobre mis puntos de vista y mis ensayos de educación.*

1807. *Revista de educación* (Un número impreso en Leipzig).

1807. *Informe dedicado a los padres y al público sobre el estado y organización del establecimiento de Pestalozzi.*

1807-1812. *Gaceta semanal para la educación del hombre.* (Su publicación fue irregular. En ella Niederer tuvo gran participación.)

1813. *Una palabra abierta (franca) al patriota antiguo y vejado de su ciudad natal.* (Contestación al canónigo de Zúrich, Bremi, quien escribió contra Yverdón.)

1815. *A la inocencia, a la formalidad, a la magnanimidad de mi Patria.* (El escrito que Guillaume califica como ya decadente.)

1818. *Memorial de Pestalozzi al público británico, solicitando que se le ayude con suscripciones para realizar su plan de una escuela preparatoria de maestros y maestras para el pueblo, a fin de que la humanidad pueda recibir a tiempo los primeros principios de la instrucción intelectual de su madre.* (Escrito en 1818-19.)

1818-19. *Cartas a J. P. Graves, sobre la educación de los párvulos y la dirección de las madres en la educación de sus hijos.* Londres, 1827.

1820. *Una palabra sobre el estado actual de mis trabajos pedagógicos y sobre la nueva organización de mi establecimiento.*

1825. *Discurso que pronuncié en Langenthal como Presidente de la Sociedad Helvética.* (Publicado en abril de 1826.)

1825. *Ensayo de un bosquejo sobre la esencia de la idea de educación elemental y sobre los esfuerzos de mi vida para poner esta elevada idea en una más clara luz y hacer visible su aplicación.* (Leída por Steiger, pastor protestante de Birr, en la Sociedad de Cultura de Brugg, a solicitud de Pestalozzi.)

1826. *El canto del cisne.* (Primera parte de su autobiografía.)

1826. *Los destinos de mi vida como jefe de mis Institutos de Educación en Burgdorf e Yverdón.* (Segunda parte de su autobiografía.)

L) ÚLTIMOS AÑOS DE PESTALOZZI

En Neuhof, escribió Pestalozzi los recuerdos de su obra. Su discípulo Schmid se ausentó pronto, para procurar la edición de las obras completas de su maestro en Londres.

Nuevos amigos estuvieron en los últimos años de vida, con el maestro. Estos lo nombraron Presidente de la Sociedad Hervética, y con este motivo lo hicieron viajar a Langenthal (26 de abril de 1825); a Beuggen (21 de julio de 1826) a una fiesta en su honor; y a Brugg (21 de noviembre de 1826) donde ya no pudo leer un trabajo que había escrito.

Todavía los enemigos de Pestalozzi lo atacaron, principalmente Féllenberg y Biber. El maestro hizo un último esfuerzo por defenderse, pero cayó enfermo y tuvo que trasladarse a Brugg el 15 de febrero de 1827. Pensando en su muerte próxima e irremediable, dictó su testamento al pastor protestante Birr. En él dejó como encargado de todo a Schmid, perdonó a sus enemigos, bendijo a sus amigos y pidió que se continuaran sus ideas y proyectos.

Pestalozzi estaba hospedado en el hotel "Zum Rothen Haus" de Brugg. El día 16 de febrero de 1827 tuvo un acceso de delirio. El día siguiente murió. Lo asistieron su nieto Teófilo y la esposa de éste, la hermana menor de Schmid. Su discípulo Schmid se encontraba en París, promoviendo la publicación francesa de las obras del maestro.

Los restos de Pestalozzi fueron llevados al cementerio de Birr, a los dos días de muerto, cargados, en hombros de sus discípulos. Allí los cobijó, por años, un rosal. Hasta 1846, el gobierno de Argovia mandó construir un monumento funerario con esta sentida y honrosa inscripción:

AL PADRE PESTALOZZI

Aquí reposa

Enrique Pestalozzi.

Nacido en Zurich el 17 de enero de 1746.

Muerto en Brugg el 17 de febrero de 1827.

Salvador de los pobres en Neuhof;

Predicador del pueblo en *Leonardo y Gertrudis*;

Padre de los huérfanos en Stanz;

en Burgdorf y en Münchenbuschee

fundador de la nueva escuela popular;

preceptor de la humanidad en Yverdón.

Hombre, cristiano, ciudadano.

Todo para los otros, para sí nada.

Bendito sea su nombre.

LA ARGOVIA RECONOCIDA

MDCCCXLVI

4. RESEÑA DE LOS OPÚSCULOS PEDAGÓGICOS

1777. *Sobre la educación de la juventud pobre en los campos*. Tres cartas donde Pestalozzi expone sus ideas sobre la forma de coordinar la educación y el trabajo de la industria.

1780. *Velada de un solitario*. Es una serie de pensamientos sobre moral y religión.

1781. *Leonardo y Gertrudis: un libro para el pueblo*. Consta de cuatro partes, y se ha glosado así:

El argumento de la primera parte de *Leonardo y Gertrudis* es el siguiente:

En la aldea de Bonnal vivía un albañil, Leonardo, con su mujer, Gertrudis, y siete hijos.

Leonardo era bueno pero débil, y perdía el tiempo y el dinero en la taberna del alcalde. Entre tanto su familia carecía de todo lo necesario.

Gertrudis es tipo de mujer hacendosa, instruida, perspicaz, prudente y llena de confianza en Dios.

Húmmel, alcalde y tabernero de Bonnal, es un malvado, que persigue de mil maneras a los aldeanos que no van a su taberna; y cuando van, se hacen deudores suyos y quedan sujetos a él, porque, si dejan de ir a la taberna, les amenaza con cobrarles las deudas, y, si van, éstas se acrecientan.

Leonardo había caído en las redes de Húmmel, y no hubiera podido librarse de ellas sin la resolución de Gertrudis, que decidió exponer el caso a Arner, señor del territorio.

Este señor llamado Arner, que es bondadoso y justiciero, protege a Gertrudis y castiga a Húmmel, quitándole el cargo de alcalde y obligándole a devolver a sus dueños lo que retenía injustamente.

Nótase que la dirección educativa de la acción corresponde en esta parte de la novela a la madre y al cura.

Las conclusiones que se desprenden de la acción de esta parte de *Leonardo y Gertrudis* son las siguientes:

Las alegrías domésticas son preferibles a todas las alegrías.

El amor de una madre de familia es como el sol que todo lo vivifica, y convierte la casa en paraíso.

La base de la educación y de la felicidad de la familia es el amor de la madre.

La conducta de los malvados conduce a un fin miserable y desastroso.

Aunque el fin de la obra reseñada es esencialmente educativo, la primera parte de *Leonardo y Gertrudis* no contiene doctrina pedagógica.

La segunda parte de *Leonardo y Gertrudis* está principalmente dedicada a relatar el castigo que Arner impone a Húmmel y a sus cómplices, y a delinear la biografía del señor y dueño de Bonnal.

Gertrudis tiene poca intervención en esta parte de la novela, y su interés, aparte del fin de la obra, es muy escaso.

La tercera parte de dicha novela es la de mayor interés pedagógico.

En esta parte, la novela, como obra literaria, ensancha el campo de acción. Las dos primeras partes de *Leonardo y Gertrudis* pintan el estado de ignorancia y miseria de los campesinos: la tercera ofrece

Los remedios de estos males, reformando la escuela y la iglesia, y principalmente mejorando al maestro y al sacerdote.

En esta parte de la novela aparecen nuevos personajes, entre los cuales son de notar Méyer, fabricante de hilados de algodón, tipo del comerciante trabajador, económico y caritativo, y su hermana Marelli, mujer prudente, enérgica y partidaria de una religión natural. Estos dos personajes sugieren a Arner la idea de reformar la escuela.

El modelo de escuela lo da Gertrudis, como madre y mujer de su casa, enseñando a sus hijos a leer, calcular y cantar.

La tercera parte de *Leonardo y Gertrudis* tiene más condiciones literarias que la segunda, y en ella se levanta la figura sencilla del niño al pie de un peral en flor, que es su imagen.

La cuarta y última parte de *Leonardo y Gertrudis* es de menos valor literario y ofrece menos interés pedagógico.

En esta parte de la novela, el señorío de Arner se convierte en parte de un ducado, cuyo soberano quiere proseguir las reformas iniciadas en Bonnal; Arner y Helldor, personificaciones del bien y del mal, luchan para conseguir el triunfo de sus principios, hasta que, ya cerca del desenlace, se deja entrever el triunfo de la verdad sobre la mentira.

1782. *Cristóbal y Eloísa: mi segundo libro para el pueblo*. Parece una continuación de *Leonardo y Gertrudis*. Pestalozzi supone una familia de campesinos que, en treinta veladas lee la novela *Leonardo y Gertrudis* y de la lectura saca conclusiones morales de suma importancia.

1782. *La hoja suiza*. Contiene artículos de Pestalozzi de toda índole. Originalmente se propuso ser un órgano de orientación ciudadana.

1783. *Sobre la legislación y el infanticidio...* (Escrito en 1780), Opúsculo en el que Pestalozzi pide la abolición de la pena de muerte.

1797. *Las fábulas o figuras para mi abecedario*. Expone en fábulas, los principios morales que fundamentan a su novela *Leonardo y Gertrudis*.

1797. *Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del género humano*. Es un ensayo filosófico que trata de explicar las contradicciones del hombre considerado como un ser animal, moral y social.

1800. *El método de Pestalozzi*. Primera exposición doctrinal de su método hecha por él mismo. Un informe a la Sociedad de Amigos de la Educación, donde resume sus principios y procedimientos educativos.

1801. *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*. Su obra más importante porque en ella expone su sistema y su método. Consta de 14 cartas.

1801. *La instrucción para enseñar a deletrear y leer*. Contiene un prefacio, varias listas de sílabas y palabras, y algunos cuadros con letras para ser recortadas y pegadas sobre cartones y formar alfabetos móviles.

1803-1804. *Libro de las madres*. Es el ejemplo mejor logrado del método de Pestalozzi. Consta de una serie de ejercicios del cuerpo humano que comprende: el cuerpo, la cabeza y la cara. (Se incluye en el presente volumen el prólogo y la tabla de ejercicios.)

1803-1804. *A B C de la intuición*. Consta de dos partes. En el Prólogo se hace una amplia consideración pedagógica, y a continuación se publica una colección de ejercicios intuitivos referentes a los tamaños. (Se incluye en el presente volumen el referido Prólogo de Pestalozzi.)

1803-1804. *Enseñanza intuitiva de las relaciones numéricas*. Dicho en dos partes, expone los fundamentos pedagógicos en que se apoya la instrucción intuitiva de las relaciones de los números y de los tamaños, de los ejercicios del lenguaje, de leer y escribir cifras y guarismos. Al Prólogo, sigue una Introducción para el uso de las tablas de unidades y demás series de las relaciones de los números que dicha tabla contiene. Como segunda parte del libro se hallan millares de ejercicios con números dígitos. (En el presente volumen se incluye el Prólogo de esta obra de Pestalozzi.)

1804-1805. *El maestro de escuela natural...* Libro escolar que contiene unos 700 verbos alemanes en orden alfabético, cada uno con frases destinadas a explicar su significación.

1807-1812. *Gaceta semanal para la educación del hombre*. En realidad esta publicación no fue semanal, y los trabajos que contienen son considerados por los especialistas como de escaso valor pedagógico.

1815. *A la inocencia, a la formalidad y a la nobleza de mi época y de mi patria*. Esta es una obra llena de nobleza y sentimientos. A fines del siglo XIX, los pedagogos la consideraron ya una obra decadente, propia de la vejez. Cabe revalorarla a la luz de nuevos puntos de vista.

1818-1820. *Cartas a Mr. J. P. Greaves, o sobre la educación de los niños pequeños y de los párvulos*. Aquí se ocupa Pestalozzi de describir minuciosamente los matices del alma infantil en los primeros años de su vida, y en dar consejos a las madres para la adecuada conducción del alma de sus hijos. En otras palabras, este libro es un bello canto donde se exaltan las virtudes y responsabilidades de la madre. (Este libro se incluye en el presente volumen.)

1826. *Canto del cisne*. Primera parte de la autobiografía de Pestalozzi. Obra retrospectiva.

1826. *Mis desitinos como jefe de mis establecimientos de edu-*

cación en Burgdorf e Yverdon. Continuación de la autobiografía de Pestalozzi.

5. EL SISTEMA PEDAGÓGICO DE PESTALOZZI

Se ha visto siempre en las ideas de Pestalozzi, un sistema educativo. El propio autor, hacia 1801 en *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, se ufana de que ya se reconoce en Alemania y Suiza, como mérito, su pensamiento sistemático sobre educación.

Por su parte *Alex Chavannes* da a conocer en Francia y en España desde 1807 las ideas de Pestalozzi, viendo en ellas un método, un sistema, un todo ordenado, como ya lo indica el título mismo de su estudio *Exposición del método elemental de Pestalozzi*, con notas de las obras de este célebre hombre, de su *Establecimiento de educación*, y *principales colaboradores*, traducción al castellano por Eugenio de Luque, Madrid, 1807.

También en Italia se conoce a Pestalozzi desde principios del siglo XIX como un autor sistemático. Como se sabe, *M. A. Jullien* publicó hacia 1812, en Milán, un libro clásico, a saber: *Sistema de Educación de Pestalozzi*.

Desde entonces, los pedagogos de todos los tiempos han expuesto las ideas del maestro de Zúrich dentro de una concatenación científica, sistemática, ora glosando todos los principios de la educación, ora considerando sólo aquellas normas concretas para la enseñanza. Para orientación de aquellos lectores que se inician en estos tópicos de la pedagogía, presentamos a continuación un sumario de los principales estudios sobre el sistema de Pestalozzi:

A) *Marco Antonio Jullien*. En 1812, recién visitó Yverdon, presenta en su libro arriba citado, el siguiente cuadro analítico de la obra educativa de Pestalozzi:

CUADRO ANALÍTICO DE LA OBRA

1

Principios Fundamentales

I. *Religión*. Principio universal común a todas las ramas de la educación.

La educación debe ser esencialmente religiosa, puesto que en todos sus actos reproduce el pensamiento, y, digámoslo así, la presencia de la Divinidad.

II. *Moral y lógica*, inspirada o insinuada como principio vital del sistema.

Debe la educación ser esencialmente moral y lógica, por cuanto refiere todas sus instrucciones y ejercicios a la cultura del corazón y del entendimiento.

III. *Formación y cultura del hombre* en todas sus facultades y según su naturaleza particular.

Debe ser la educación orgánica y completa, y no considerar al hombre como una máquina cuyos resortes tiene a su disposición, ni suministrarle así de un modo mecánico el conocimiento superficial o parcial de las cosas; la educación penetra en la organización del hombre y lo forma, contribuyendo al desarrollo de sus facultades.

IV. *Libertad entera en el desarrollo* de las facultades o disposiciones primarias de cada alumno.

Está bien que la educación sea libre y natural, en vez de obligada y coartada, o si se quiere, artificial o ficticia; debe la educación dejar al niño en libertad, para que en el desarrollo espontáneo de sus facultades anuncie y revele terminantemente su verdadera naturaleza.

V. *Comunicación y armonía* entre el desarrollo de las facultades y la adquisición de los conocimientos.

Debe la educación proceder de concierto en todas sus partes, puesto que a ella corresponde el dirigir las facultades naturales y primarias del hombre, de acuerdo y en armonía con los conocimientos que sucesivamente adquiere.

VI. *Sistema de educación esencialmente positiva*.

La educación ha de ser positiva: su encargo es cultivar los elementos y gérmenes primitivos que existen en el hombre, y no debe vicarlos, permitiendo que en ellos se introduzca el error o la duda.

VII. *Intuición*, o sea, la visión mental o la facultad de ver o discernir mentalmente lo que no puede percibir por medio de los sentidos. La intuición es el principio, base y medio de la instrucción.

Debe la educación emplear un sistema bajo todos conceptos intuitivo, favoreciendo la intuición, y dando así la visión clara y distinta de cuanto enseña.

VIII. *Graduación* en todas las partes de la educación e instrucción.

Debe la educación ser gradual y progresiva.

IX. *Encadenamiento* en todo lo elemental de la educación y la instrucción.

Debe la educación enlazarse en todas sus partes, para formar una serie no interrumpida en la sucesión de sus operaciones.

X. *Combinación* de las dos especies de educación doméstica y pública.

Debe la educación ser mixta y combinada; de esta suerte, asociando en su plan las dos especies de educación, particular y pública, inspira y nutre simultáneamente el espíritu de familia y el espíritu de sociedad.

XI. *Determinación* u ordenamiento de la esfera, condición, clase o lugar propio de cada objeto en la educación.

Debe la educación ser esencialmente analítica, aislando y separando sus elementos, y distinguiendo cada una de las esferas de que se compone, y apreciando así uno por uno los objetos de la enseñanza, los hábitos que pretende imponer o los ejercicios por cuyo medio desenvuelve las facultades.

XII. *La existencia* se considera como el medio esencial y universal de la educación.

La educación debe ser esencialmente práctica, o fundada en la existencia, moviendo así los resortes y sacando partido de los medios que ésta suministra y emplea en todas las circunstancias de la vida.

2

Caracteres esenciales y distintivos del sistema

I. El sistema considera la *madre de familia* como el tipo y el *modelo natural* de la educación, comprendido en su verdadero sentido.

II. El sistema emplea para cada *facultad particular* los objetos y los medios que a ella especialmente corresponden.

III. Todas las operaciones dirigidas por el sistema reúnen el doble carácter de *sencillez y claridad*.

IV. El sistema conserva y aplica en todas partes los *caracteres de detalle y los de conjunto*.

V. El sistema se dirige exclusivamente al *fondo* de las cosas.

VI. El sistema propende a *amalgamar la forma y el asunto de la enseñanza*.

VII. La *disciplina del Instituto* proviene del fondo de las cosas, de la naturaleza de los niños y de la esencia misma del sistema.

VIII. El sistema abraza y desenvuelve separadamente y cada una en su esencia, las *tres especies de educación primaria, secundaria y especial*.

IX. La *educación de niñas* está agregada a la de varones en el Instituto separado, pero dirigido según los principios del sistema, para complemento de la educación en su conjunto y en toda la amplitud de la esfera a que debe extenderse.

X. La *formación profesional de los educadores y la investigación especial* para la ciencia de la educación, forma parte del plan general del sistema.

XI. El sistema distingue y trata separadamente la *educación experimental*, que suministra las experiencias sobre la marcha y el desarrollo progresivo de la naturaleza humana.

XII. La educación completa, dada por el sistema, comprende ade-

más una *dirección especial industrial*, o, cuando menos una educación preparatoria para la industria y para las artes y oficios, y especial bajo este concepto.

3

Medios especiales de ejecución

I. *Ningunos, o muy pocos libros*: el niño se sirve de libros a sí mismo, puesto que, en vez de leer, ejecuta.

II. *Ningunas, o muy pocas estampas o figuras de objetos*. La naturaleza es el gran modelo que sucesivamente se ofrece a la atención y al estudio.

III. *Todo se funda en la acción* o en el ejercicio.

IV. *Diversas facultades y distintos órganos, ejercitados simultáneamente*.

V. *Instrucción mutua*, igualmente favorable al desarrollo de las facultades morales e intelectuales.

VI. Uso de las lenguas, que llegan a hacerse familiares, o de un doble instrumento para la creación, expresión y comunicación de las ideas.

N. B. A este medio especial de ejecución debe referirse la aplicación de los principios siguientes:

Principio

4º (Libre y entero desarrollo de las facultades.)

7º (Método intuitivo.)

8º (Método gradual y progresivo.)

9º (Ligazón y encadenamiento en todas las partes de la educación.)

10º (Educación simultáneamente particular y pública.)

12º (La existencia empleada como un medio universal de educación.)

En efecto, estas seis ideas generales del sistema pueden mirarse y tratarse bajo un doble aspecto, ya como principios fundamentales, ya como medios de ejecución.

4

Resultados generales del sistema

I. *Aptitud para otros diversos estudios superiores, y preparación general elemental* para los diversos cargos sociales.

II. Resultados de la educación dada en el Instituto según el sistema, bajo el aspecto físico.

III. Resultado bajo el aspecto religioso y moral individual.

IV. Resultado bajo el aspecto social y público.

V. Resultado bajo el aspecto intelectual.

VI. Resultados de la educación dada según el sistema en la sección particular del Instituto dedicada a las niñas.

VII. Resultados del sistema bajo el aspecto pedagógico, o progresos en la ciencia de la educación; o bien resultados de la Escuela normal.

VIII. Resultados filosóficos de la educación del Instituto bajo el concepto de Escuela experimental.

IX. Resultado de las explicaciones particulares del sistema bajo el aspecto especial del desarrollo de la capacidad para la industria, o de preparación industrial para las artes y oficios.

X. Resultados generales del sistema, suponiendo que llegara a aplicarse en cierto número de Institutos de educación, bajo el aspecto científico, o dirigido al perfeccionamiento de las ciencias y las artes.

b) *Gabriel Comparé*, penetrante y escéptico, en su *Pestalozzi y la Educación Elemental*, habla de sus principios y de sus procedimientos, no sin criticar descarnadamente unos y otros. Entre los primeros señala:

a) *La intuición*, es decir, la impresión inmediata que el mundo físico y el mundo moral producen sobre nuestros sentidos exteriores e interiores.

b) *Uso de los sentidos y ejercicios de la propia conciencia.*

c) *Actividad*, como fundamento del desarrollo intelectual y moral.

d) *Libertad, creatividad.*

e) *Evolución progresiva.*

f) *Persona humana instruida y virtuosa*, pero organismo vivo. (Pág. 68 y sig., de la Ed. Española, 1922.)

Como procedimiento, *Comparé* considera que *Pestalozzi* sostuvo la mecanización de la enseñanza. Escribe:

"Usted quiere mecanizar la enseñanza, le dijeron en una ocasión. Y *Pestalozzi* asintió alegremente a esta definición imprevista de su método. Soñaba, en efecto, en un conjunto de procedimientos lo bastante sencillo y lo bastante precisos, para que el maestro menos preparado, la madre menos instruida, la hermana mayor y aun la criada cariñosa, pudiesen aplicarlos y obtener buenos resultados. Acariciaba la ilusión de encontrar un método que debiese su eficiencia a la perfección de sus medios y no a la habilidad de los que lo practicasen: una especie de máquina perfecta por la presión de las piezas que

entraban en su composición, y que el obrero menos hábil consiguiese hacerla funcionar."

Pestalozzi pensaba "que había de ser muy difícil, si no imposible, el día que la instrucción se generalizase y se universalizase, pedir a los infinitos maestros diseminados en multitud de escuelas, el ardor y el entusiasmo que él poseía. Y he aquí por qué él relacionaba y condicionaba el éxito de la instrucción elemental, en el porvenir de los pueblos, a la invención de un instrumento, de una máquina pedagógica, lo bastante perfeccionada para reducir casi a la nada el trabajo. Añádase, para decirlo todo, que este gran amigo de la escuela se permitía algunas veces considerarla necesaria a falta de otra cosa mejor, como un expediente provisional, al que nos tiene condenados, por algún tiempo, la ignorancia e ineptitud desconsoladoras de los padres para educar sus propios hijos. Si él proyectaba un plan de simplificación de los métodos, no lo hacía únicamente con el fin de cuidar la inferioridad de la inteligencia del niño, sino también para llegar a hacer realizable su sueño más elevado: la educación del niño por la madre. Hubiera consentido gustoso en la desaparición de la escuela elemental, reemplazándola con la sala de casa en la que una madre inteligente y tierna, obrera, aldeana o burguesa, armada de su Manual, instruye a sus hijos y a sus hijas".

c) El pedagogo francés *A. Pinloche*, en su *Pestalozzi y la educación popular*, versión española, México, 1903, establece un cuadro completo de las grandiosas ideas de *Pestalozzi*. He aquí un resumen:

1. Necesidad de la educación para el pueblo.
2. La educación es un deber social.
3. La familia, y no la escuela, es el centro de educación.
4. Los gobernantes tienen la misión de educar al pueblo.
5. La primera educación está fundada en las primeras necesidades del hombre.
6. Los tres fines de la educación: fijar la atención; formar el raciocinio, ennoblecer el corazón.
7. Es muy útil la educación doméstica.
8. La educación debe ser práctica y no verbalista.
9. Debe establecerse además una educación especial o profesional.
10. La educación elemental consta de las siguientes ramas: educación moral y religiosa, intelectual, del lenguaje, de las lenguas extranjeras, del raciocinio, moral y artística, física y artística, estética, técnica.

11. Posibilidad de una ciencia de la educación.
12. Hay principios sobre el método elemental.
13. Hay que conocer y emplear la intuición.

14. Estudio de los principios para la aplicación del método de aprendizaje y enseñanza.

D) Por su parte, el notable maestro español don *Rufino Blanco y Sánchez*, en su libro *Pestalozzi. Su vida y sus obras. Pestalozzi en España*, Madrid, 1909, también destaca principios generales de la educación y principios de la enseñanza, en el sistema y el método de Pestalozzi.

Los principios Pestalozzianos de la educación los precisa bajo los siguientes rubros:

1. Concepto de educación.
2. Importancia de la educación.
3. Ideal de la educación.
4. Poder del arte de la educación.
5. Principios lógicos y psicológicos.
6. Principios pedagógicos.
7. Principios de la intuición.
8. Lecciones de cosas.
9. Principios de la educación intelectual.
10. Principios de la educación intelectual y moral.
11. Principios de la educación moral y religiosa.
12. La madre en el sistema de educación.

Los principios del método, comprenden:

13. Objeto de la instrucción.
14. Fin de la enseñanza.
15. Principios de la enseñanza.
16. Principios de la enseñanza mutua.
17. Principios de la enseñanza graduada.
18. Los procedimientos de la enseñanza.
19. Enseñanza del dibujo.
20. Enseñanza de la escritura.
21. Enseñanza de la aritmética.
22. Enseñanza de la lectura.
23. Enseñanza del idioma extranjero.

E) Clásico Jentrop de la Pedagogía alemana es el estudio de *Paul Natorp* sobre Pestalozzi, publicado en Tubinga, 1894. En él se presenta también a Pestalozzi como creador de un sistema pedagógico (La versión española de este libro se hizo en 1931 por Luis Sánchez Sarto, Editorial Labor, Barcelona.)

Para Natorp, Pestalozzi no fue sistemático en sus exposiciones, bien que está de acuerdo en reconocer como todos los estudiosos de la obra pestalozziana han reconocido, que se pueden ordenar sus pensamientos en forma sistemática. El requisito científico para no

alterar la verdad en este autor, dice Natorp, consiste en "limitarse simplemente a mantenerse dentro de las máximas pestalozzianas, tratando de unir lo diseminado, esto es, lo que aparece en sus escritos falto de una continuidad lógica, para establecerlo con la dependencia precisa de acuerdo con la idea".

De este modo trabaja Natorp, y llega a precisar los principios generales de la pedagogía pestalozziana, así:

1. *Principio fundamental: Armonía entre la educación y la naturaleza*, es decir, tomar como punto de partida de toda educación, las propias fuerzas de quien ha de educarse.
2. *Principio de la espontaneidad.*
3. *Principio del método.*
4. *Principio de la intuición.*
5. *Principio del equilibrio de las fuerzas.*
6. *Principio de la colectividad.*

Por otra parte, Natorp precisa la *pedagogía práctica* de Pestalozzi dentro de tres áreas, a saber:

- a) *Instrucción moral.*
- b) *Educación intelectual.*
- c) *Educación física o preparación artística.*

F) *Nuestro juicio.* En el último cuarto del siglo XX, a dos centurias de haber nacido estas ideas, todavía tienen notable actualidad; podría decirse que hasta ahora empiezan a tener realización plena y mundial. Por cuanto hace a su formulación sistemática, se puede ver en ellas un conjunto de ideas congruentes, fundadas en la práctica, en la experiencia, y un conjunto de ideas generales y de ideas particulares sobre la educación del hombre. Pero no se puede ver una exposición sistemática *rigurosa* de ellas. La doctrina de Pestalozzi, justo, fue surgiendo de las necesidades y circunstancias sociales, al propio tiempo que de los ensayos y proyectos creadores de su autor, pero hasta cierto punto fortuitos, sin un plan ni un programa general.

Tal vez, sin embargo, se tenga que reconocer en el fondo una idea, una convicción común que anima y unifica a todas sus ideas; pero esa doctrina no es explícita ni se sigue conscientemente en cada investigación, en cada obra. Sin lugar a duda, hubo en los escritos de Pestalozzi una continuidad ideológica y un tratamiento progresivo y superador de temas y problemas; nunca se advierte, ni se apunta por el autor, que sepamos, un plan general de investigaciones o de tratamiento teórico o práctico de todos los problemas de la educación.

El mismo hace notar esta limitación de su obra en el Prólogo a su libro autobiográfico intitulado *El canto del Cisne*: "Desde hace

medio siglo —dice— he estado buscando con incansable actividad el modo de simplificar en lo posible la educación del pueblo, especialmente en sus puntos de arranque, y aportar mi óbolo aproximando aquella al proceso que la naturaleza misma sigue en el desenvolvimiento y preparación de las fuerzas humanas. En todo este tiempo he trabajado con encendido entusiasmo para la obtención de este objetivo; pero, en verdad, con muy mala mano, por lo cual he tenido que arrostrar infinitas penas y desengaños, que he sobrellevado... Mi vida no ha dado nada completo, nada acabado; esta obra no puede presentar tampoco nada completo y acabado. Pero aceptadla como es, concededle vuestra escrutadora atención y dignaos recoger lo que hay en ella de aprovechable para el bien de la humanidad."

Cierto, la ordenación sistemática de estas ideas, desde luego, pudo haber seguido los cánones ya establecidos por otros investigadores, o no, pero la disposición no sistemática de todas ellas no mengua en nada su importancia como ideas, en tanto que están provistas de fundamentación.

En todo caso, se pueden considerar una a una las ideas de Pestalozzi para extraerles su más precioso mensaje, y aquilatar la operatividad del mismo para nuestra circunstancia, a veces diferente, a veces la misma que él percibió.

Cabe señalar que en todas las épocas se han dado émulos de este pedagogo que, con más o con menos fortuna, han insistido y ponderado sus principios y perspectivas, muchas ocasiones sin mencionarle.

En nuestro tiempo, siguen sus huellas con bastante éxito, por una parte el inglés A. S. Neill, con su escuela de ensayo y reforma: *Summerhill, un punto de vista radical sobre la educación de los niños*, fundada hacia 1921 en la aldea de Leiston, Suffolk, Inglaterra, y expuesta por su autor en un libro, en 1960. (Versión española de Florentino M. Torner, Fondo de Cultura Económica, México, 1965, sexta reimpression, 1972.)

Por otra parte, siguiendo la línea ideológica de Pestalozzi, con muchas semejanzas también prácticas, se puede considerar al pedagogo brasileño Paulo Freire, profesor de historia y de filosofía de la educación en la Universidad de Recife hasta 1964, y que ha perfeccionado un método de alfabetización de adultos, muy progresista, desde 1947, y autor de dos libros ya famosos, en los que se pueden percibir numerosas ideas pestalozzianas, a saber: *La educación como práctica de libertad*, 1969 (1ª Ed. Española, México, 1971, siglo XXI Editores), y *Pedagogía del oprimido*, 1969 (1ª Ed. Española, Tierra Nueva, Uruguay).

6. BIBLIOGRAFÍA DE PESTALOZZI

Augusto Israel entre 1903 y 1904 publicó tres volúmenes sobre Pestalozzi, en la clásica obra de la pedagogía alemana intitulada *Monumenta Germaniae Pedagogica*, que editó la Sociedad de Historia de la Educación y de la Enseñanza, de aquel país. Su trabajo se ha considerado como uno de los más completos sobre Pestalozzi. Por lo tanto, cabe seleccionar de él la lista de sus principales escritos, y que es la siguiente:

1. Agis. Agis, 1765.
2. Wünsche. *Deseos*, 1766.
3. Wie Vater Pestalozzi anno 1774 sein drey und einhalbjähriges Söhnlein Jacobli unterrichtet, und beobachtet, und zu welchen Betrachtungen es führt. *Cómo el padre Pestalozzi, en el año 1774, enseña a su hijo Jacobo, de tres años y medio de edad*, 1774.
4. Aufsätze über Armenenerziehung. *Artículos sobre la educación de los pobres*, 1775-1778.
5. Abenstunde eines Einsiedlers. *Velada de un solitario*, 1780.
6. Kleine sozial-politische Schriften, I. *Opúsculos político-sociales*. I, 1780-1789.
7. Lienhard und Gertrud. I Teil. 2. Teil. 3 Teil. 4 Teil. *Leonardo y Gertrudis*, 1ª parte, 2ª parte, 3ª parte, 4ª parte, 1780-1787.
8. Über Gesetzgebund und Kindermonnd. *Legislación e infancia*, 1780-1781.
9. Lienhard und Gertrud. Ganz umgearbeitet. Erster Teil. Zweiter Teil. Dritte Teil. *Leonardo y Gertrudis*. Completamente re-fundida. Primera parte, Segunda parte, Tercera parte, 1790-1792.
10. Lienhard und Gertrud. Dritte Bearbeitung. *Leonardo y Gertrudis*. Tercera edición, 1819.
11. Kinderlehre der Wohnstube. *Pedagogía del hogar*, 1782.
12. Christoph und Elise. *Cristóbal y Elsa*, 1782.
13. Ein Schweizer-Blatt. *Una hoja suiza*, 1782.
14. Kleine politische Schriften II. *Opúsculos políticos*. II, 1786-1790.
15. Kleine politische Schriften III. *Opúsculos políticos III*, 1793-1794.
16. Kleine politische Schriften IV. *Opúsculos políticos IV*, 1795-1797.
17. Figuren zu meinen A B C Buch (Fabeln). *Figuras para mi abecedario*, (*Fábula*), 1797.
18. Meine Nechtforschungen über den Gander Natur in der Ent-wicklung des Menschengeschlechts. *Mis investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desenvolvimiento del género humano*, 1797.

CONTENIDO DE LAS CARTAS

CARTA I: Contiene algunos datos biográficos de Pestalozzi. En ella declara el autor que va a dar publicidad a sus ideas sobre la educación del pueblo. Declara que aspira a cegar las fuentes de la miseria en que el pueblo se hallaba. Para llegar a este conocimiento y a estas conclusiones, afirma Pestalozzi que ha vivido en compañía de 50 niños, hijos de pordioseros, compartiendo el pan con ellos y viviendo como un mendigo, para enseñar a los mendigos a vivir como hombres...

Aquí describe los principios elementales de toda instrucción y de toda actividad intelectual.

CARTA II: Cuenta Pestalozzi su alianza con Krüsi, y su amistad desde entonces con Tóbler y Buss. Aquí se incluye un juicio de Tóbler sobre la obra de Pestalozzi y algunas observaciones de Krüsi sobre el método del maestro.

CARTA III: Refiere Pestalozzi el juicio de Buss sobre su sistema pedagógico.

CARTA IV: Trata del desenvolvimiento de las facultades intelectuales y de la intuición, como origen de los conocimientos.

CARTA V: Se exponen las leyes psicológicas sobre las que descansan los principios anteriores.

CARTA VI: Desenvuelve Pestalozzi el concepto de intuición.

CARTA VII y VIII: Se aplican los principios generales, a la enseñanza elemental del lenguaje, de la forma y del cálculo.

CARTAS IX, X y XI: El autor reitera tesis anteriores y hace desarrollos nuevos en algunos aspectos.

CARTA XII: Plantea la necesidad de cultivar en el hombre las diversas facultades, y aplicar las facultades intelectuales y las físicas a los diversos grados de la actividad, tomando en cuenta la vida social y el ejercicio de una profesión.

CARTAS XIII y XIV: Tratan de la educación de los sentimientos morales y religiosos.

CARTA I

IMPRESIONES DE PESTALOZZI SOBRE SU VIDA Y SUS PRIMEROS ENSAYOS

BURGDORF,
día del año nuevo de 1801.

Mi querido GÉSSNER: ¹

Tú me dices que es ya tiempo de que dé a la publicidad mis ideas sobre la educación del pueblo.

Voy, pues, a hacerlo, y a explicarte del mejor modo que me sea posible, en una serie de cartas, como en otra época LAVÁTER ² a

¹ Las 14 Cartas de que se compone la presente obra del eminente filántropo y pedagogo suizo están datadas en BURGDORF, llamada BERTHOUD por los franceses, segunda ciudad del Cantón de Berna, y son dirigidas por Pestalozzi a su amigo el patriota ENRIQUE GÉSSNER, librero de Zurich e hijo del famoso poeta SALOMÓN GÉSSNER, autor de una obra poética titulada IDILIOS muy conocida del mundo literario. (Véase BARROS ARANA, *Historia de la Literatura*.)

² JUAN GASPAR LAVÁTER (1741-1801), nacido en Zurich, era teólogo, orador sagrado, escritor y poeta y pertenecía como Pestalozzi y Gésner a una sociedad de jóvenes que se reunieron en 1762 bajo el nombre de *patriotas* y cuyo fin era el levantamiento intelectual, físico, moral y social del pueblo. Laváter es el creador de la *Fisiognomía* o el arte de conocer a los hombres por la fisonomía, esto es, el aspecto del rostro de las personas. Este hombre notable murió el 2 de enero de 1801, a consecuencia de una herida de bala que recibió el 22 de septiembre de 1799, mientras auxiliaba a los soldados

ZIMMERMANN en sus *Vistas de la Eternidad*, mis miras o mejor dicho mis opiniones sobre el particular.

suizos heridos durante el combate por los franceses que atacaron y se apoderaron de Zurich.

JUAN JORGE ZIMMERMANN (1728-1795), natural de Brugg en el Cantón de la Argovia, médico y escritor filosófico en su ciudad natal y más tarde médico ordinario de S. M. B. en Hannóver. Su libro *Consideraciones sobre la soledad* y una obra intitulada *Del orgullo nacional* hicieron conocido su nombre dentro y más allá de las fronteras de su patria. Enfermedades, desgracias de familia y desagradables polémicas literarias a consecuencia de un folleto sobre Federico el Grande, todo turbó poco a poco su ánimo y sus ideas hasta conducirlo a la melancolía.

La citada obra de Laváter *Vistas de la eternidad, en cartas al señor J. J. Zimmermann* (Zurich, 1768) es una prueba evidente de la exaltación de los sentimientos de ambos escritores amigos. En los cuatro volúmenes de que se compone la obra, Laváter describe la vida futura de una manera fantástica y excesivamente difusa. Según las suposiciones de Laváter, el estado después de la muerte es muy semejante al estado actual, de modo que en la otra vida se repiten el estado, circunstancias y ocupaciones de la tierra. Conforme a la costumbre de aquella época, la obra está escrita en cartas. En el siglo XVIII los escritores más notables empleaban a menudo la forma de cartas para tratar las cuestiones científicas.

La educación del pueblo se presentaba a mi vista como un inmenso pantano; yo lo he recorrido en todas direcciones, sumergiéndome resueltamente en el lodo, hasta que por fin reconcí los manantiales de sus aguas, las causas de sus obstrucciones, y los puntos de vista desde los cuales se dejaba presentar la posibilidad de abrir canales para desaguar su húmeda putrefacción.

Voy ahora a conducirte un momento a ese laberinto cuya salida he encontrado por fin, gracias más bien a la casualidad que a mi inteligencia y a mi arte.

Tiempo ha ¡ay! desde mi adolescencia, mi corazón, como un río impetuoso, se dirigía solamente hacia un fin único, a cegar las fuentes de la miseria en que yo veía a mi alrededor sumergido al pueblo.

Hace ya más de treinta años que puse manos a la obra de que ahora me ocupo. *Las Ejemérides* de ISELIN³ atestiguan que yo no pretendo actualmente que el sueño de mis aspiraciones abraze hoy más que antes cuando trataba ya de realizarlo.

Viva todo el año en compañía de más de cincuenta niños, hijos de portoseros; en la pobreza compartía mi pan con ellos, y vivía yo

Pestalozzi no hizo, pues, más que seguir la moda de su tiempo, eligiendo esa forma para su libro sobre educación, forma que era, sin duda, la más propia y adecuada para él y para los fines que se había propuesto.

³ ELEMÉRIDES DE LA HUMANIDAD

(*Ephemériden der Menschheit*), era el título de un diario dado a luz en Basilea (1776-1782) por Isaac ISELIN, amigo de Pestalozzi, quien se expresa de esta suerte sobre Iselin: "fue mi padre, mi madre, mi consuelo y mi apoyo". En las *Ejemérides* se publicó por primera vez la primera obra que Pestalozzi escribió sobre educación, las *Tarjetas de un solitario*, ese "precioso libro" como la llama uno de los biógrafos de Pestalozzi.

mismo como un mendigo para enseñar a mendigos a vivir como hombres.⁴

Mi ideal de la educación de esos niños comprendía la agricultura, la industria y el comercio. Yo poseía en esos tres ramos un elevado y seguro tacto para el todo y lo esencial de ese plan, y aun hoy mismo no veo ningún error en los fundamentos de él. Mas, por el contrario, también es muy cierto que me faltaban igualmente en los tres ramos la destreza y habilidad prácticas para los pormenores y un carácter que se ajustase firmemente a las minuciosidades; tampoco era bastante rico y estaba desamparado en demasía para tener bajo mis órdenes un personal capaz de suplir lo que a mí me faltaba. Mi plan fracasó.

Mas yo había aprendido en los inmensos esfuerzos hechos en la prueba inmensas verdades, y mi convicción sobre la exactitud de mi plan no fue nunca más grande que cuando él naufragaba; también mi corazón, siempre inalterable, aspiraba aún hacia el mismo fin, y entonces, en la desgracia misma, aprendía yo a conocer más a fondo, y como ningún hombre feliz las ha conocido, la miseria del pueblo y sus causas. Yo sufría lo que el pueblo sufría, y él se me mostraba como era, como a nadie se ha mostrado. Yo he vivido con él una larga serie de años, como el buho en medio de las aves. Pero a pesar de

⁴ Pestalozzi había comprado en *Birrfeld* una propiedad, un campo, que llamó *Neuhof* (Quinta nueva, de *neu*, nueva, y de *Hof*, quinta, granja) con el objeto de fundar allí una empresa agrícola que no tardó en fracasar y también en arruinarse. Entonces Pestalozzi, en medio de su pobreza, en las circunstancias más críticas, se decidió a abrir en su casa un asilo para los pequeños vagabundos y mendigos que pululaban por los caminos; esto fue lo que acabó de completar su ruina.

risas burlescas de los hombres que me arrojaban de su sociedad; en medio de los sarcasmos de los que me gritaban: "¡Desgraciado, tú menos que el último jornalero estás en estado de ayudarte a ti mismo, y te imaginas que puedes ayudar al pueblo!"—a despecho de ese apóstrofe fingió que leja en todos los labios, no cesaba el impulso poderoso de mi corazón que aspiraba a un solo y único fin: cegar las fuentes de la miseria en que veía en torno mío sumergido al pueblo: y, por otra parte, mi energía se fortificaba más y más. Mi desgracia me enseñaba de día en día gran número de verdades útiles a mis designios. Lo que a nadie engañaba, me engañaba a uno; pero lo que engañaba a todos, ya no me engañaba más a mí.

Yo conocía al pueblo como nadie a mi alrededor lo conocía. La alegría producida por las ganancias del algodón, su riqueza siempre creciente, sus casas blanqueadas de nuevo, sus magníficas cosechas, aun la enseñanza socrática ejercida por algunos de sus maestros y los círculos de lectura dirigidos por hijos de subalcaldes de aldea y por barberos—todo esto no me ilusionaba. Yo veía su miseria; pero me extraviaba en el vasto cuadro de tantas causas aisladas y diseminadas que la producían, y no adelantaba en los medios prácticos de aliviar sus males en el grado que correspondía a la extensión de mis conocimientos sobre la verdadera situación del pueblo; y aun el libro mismo que expresaba con ingenuidad mi sentimiento sobre esa situación, *Leonardo y Gertrudis*, era una obra de mi impotencia y estaba entre mis contemporáneos como un monumento de piedra que habla de la vida y que está muerto. Muchas personas le concedieron una mirada, pero no me comprendieron a mí ni el fin que yo perseguía, del mismo modo que yo mismo no

comprendía los detalles de los medios necesarios para su ejecución. Yo mismo habíame abandonado y me dejaba llevar como un torbellino por un deseo irresistible de actividad exterior, cuyos fundamentos internos no había yo aún profundizado lo bastante en mí mismo.⁵

Si yo hubiese comenzado por lo último, a qué altura intelectual útil a mi objeto habría podido elevarme en mis concepciones, y con cuánta rapidez habría alcanzado mi fin, fin que yo no alcanzaba porque no era digno de ello, pues que no buscaba más que su realización exterior y puesto que he dejado trasformarse mi amor a la verdad y a la justicia en una pasión que me arrastraba en la corriente de la vida como una caña desprendida que sirve de juguete a las olas y que estorbaba día por día que ganase la tierra firme, que sus lavadas raíces se arraigasen de nuevo y que encontrasen allí el alimento indispensable para su existencia—. Era una esperanza muy vana esperar que otro que yo arrebataste a las olas esa caña llevada a la ventura, y que la plantase en la ribera en donde yo mismo no procuraba plantarla.

Caro amigo, quien tiene en sus venas una sola gota de la sangre que circula en las mías, ¡él ve ahora el abismo en que yo debía hundirme! Y tú, mi querido Gëssner, antes de que leas más adelante, dedica una lágrima a mi destino.

Yo era presa entonces de un malestar profundo. Lo que es verdad y justicia eterna mi pasión lo transformaba en quimeras. Yo me asía ciegamente a palabras vanas que no correspondían a ninguna de mis condiciones; caía más y más en el culto de las frases banales y de las recetas de los charlatanes, anunciaba

⁵ "... en mí mismo", es decir, en mi espíritu, por medio de la reflexión.

das a golpe de caja, con las cuales la nueva generación quería aliviar a la especie humana.

Sin embargo, no era que yo no me diese cuenta de mi naufragio intelectual, ni de que no tratase de impedirlo. Escribí en tres años con un trabajo increíble mis *Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo de la especie humana*. Al escribir esa obra tenía sobre todo por objeto el darme cuenta exacta del encadenamiento de mis ideas favoritas y de poner mis sentimientos naturales en armonía con las opiniones que me había formado sobre el derecho civil y sobre la moral. Mas ese libro no es sino un nuevo testimonio de mi impotencia intelectual: él es un simple juego de mi facultad de investigación, una obra demasiado exclusiva, relativamente débil, en que no se conoce lo bastante el esfuerzo hacia esa energía práctica que era tan necesaria a mi empresa. La desproporción entre mis fuerzas y mis conocimientos no hacía más que aumentar, y ensanchaba en mí el vacío que debía llenar para alcanzar mis fines, vacío que cada vez menos podía llenar.

Tampoco no coseché más de lo que había sembrado. Mi libro produjo en torno mío el mismo efecto que habían producido mis actos: casi nadie me comprendió, y yo no encontré entre los que me rodeaban dos hombres que no me diesen a entender entre palabras que lo consideraban como un galimatías. Y aun poco ha, aun hoy mismo, un personaje notable, que por otra parte me profesa cariño, se expresaba con la familiaridad suiza así sobre el asunto: "¿No es cierto, Pestalozzi, que Ud. mismo reconoce hoy que no sabía bien lo que Ud. quería cuando escribió ese libro?" — Esa era, pues, mi suerte; ser desconocido y ser víctima de la injusticia. Yo debí haber aprovechado las lecciones de la experiencia, mas

no las aproveché; yo no opuse a mi desgracia más que mi desdén y mi desprecio de los hombres; con todo eso, yo no me aparté ni un solo instante de mis fines; por el contrario, ellos se habían encarnado en mí y vivían en una imaginación perturbada y en un corazón desazonado; me obstinaba en querer cultivar en un suelo profano la sagrada planta de la felicidad de los hombres.

Géssner, yo que acababa de explicar en mis *Investigaciones* las prescripciones de todo derecho civil por las exigencias mismas de mi organización animal; yo que acababa de declarar que a mi ver no había ataque contra la moral sino cuando había ataque esencial a lo único que tiene un valor para la naturaleza humana; en un momento en que las violencias en el exterior y las pasiones en el interior se hacían amenazantes, cuando todos mis contemporáneos, salvo algunas excepciones, no respiraban más que sentimientos vanidosos, aspiraban al poder y andaban husmeando las masas bien provistas, ¡yo había llegado hasta a humillarme a esperar que una sola palabra de verdad popular, que simples nociones de derecho fuesen a ejercer en ellos una influencia saludable!

A pesar de mis nevados cabellos era todavía un niño; pero un niño cuyo espíritu estaba profundamente perturbado. Aun en medio de la tormenta de esa época marchaba siempre al encuentro del objeto de mi vida, pero de un modo más exclusivo y más extraviado que nunca. Buscaba un camino para mi objeto, exponiendo de una manera general las antiguas causas de la desgracia del pueblo, presentando interpretaciones apasionadas del derecho civil y de sus fundamentos y aprovechando el espíritu de revuelta que se manifestaba contra ciertos males populares. Mas las verdades más importantes proclamadas en

CÓMO GERTRUDIS ENSEÑA A SUS HIJOS

Épocas anteriores de mi vida no habían sido para mis compatriotas sino palabras al aire; ¡cuánto más debían parecerles ahora una locura mis opiniones actuales sobre la materia! Ellos sumergieron como siempre esas verdades en su lodo y permanecieron siendo lo que eran, y se portaron conmigo como debía haberlo previsto y no lo previne, porque me cernía en los aires llevado en alas de la ilusión de mis deseos y porque la falta de egoísmo no me abría los ojos para conocer a los hombres que me rodeaban. Yo me engañaba no sólo en cada

asunto sino también en cada loco, y me confiaba de cualquiera que se me presentase y me dijese una palabra de aliento o que me manifestase una opinión favorable. No obstante, yo conocía tal vez mejor que nadie al pueblo y las causas de su embrutecimiento y de su degradación; mas no deseaba nada, absolutamente nada más que la sujeción de esas causas y el fin de las miserias del pueblo; y los hombres nuevos (*novi homines*) de la Helvecia, que no aspiraban a tan poco y que no concipían al pueblo, encontraron naturalmente que yo no era el hombre que les convenía.

Esos, que en su nueva posición parecían mujeres náuticas que toman cada paja por un mástil capaz de llevar a la República a puerto seguro, esos hombres me consideraban a mí, únicamente a mí, como una paja a la cual ni un gato habría podido agarrarse. A pesar de todo, sin saberlo y sin quererlo, me hicieron bien, me hicieron más bien que ningún hombre me había hecho jamás. Me devolvieron a mí mismo y no me dejaron, en la tranquilidad sorpresa sobre su cambio de manióbras para reparar el navío en medio del naufragio, más que las palabras que yo había pronunciado en los primeros días de desorden: "Yo quiero ser maestro de escuela." Para ello tuvieron confianza en mí.

He llegado a ser maestro de escuela y desde entonces sostengo una lucha que me impulsa contra mi voluntad a llenar los vacíos de mi espíritu y a vencer la impotencia que me ha impedido realizar mis proyectos.

Amigo mío, voy a exponerte sin reserva todo lo que he sido y todo lo que he hecho a partir de esa época. Gracias a LEGRAND,⁶ había ganado la confianza del primer directorio para lo concerniente a la educación del pueblo y estaba a punto de inaugurar en el Cantón de Argovia un vasto plan de educación, cuando STANZ⁷ fue presa

⁶ Lucas LEGRAND, de Basilea, era uno de los cinco miembros de que se componía el *Directorio Ejecutivo de la República Helvética* proclamada a principios del año 1798. Legrand, que con todas sus fuerzas trataba de curar las profundas heridas que había recibido recientemente su querida patria, era grande admirador y valioso protector de Pestalozzi, y encontraba tan importante el plan de éste sobre la educación de los pobres que una vez dijo a Pestalozzi: "Si yo también me retiro de mi puesto, ello no se verificará antes que tú hayas principiado tu carrera." A las influencias e instancias de Legrand se debe el que Pestalozzi fuese enviado a Stanz. (Véase la nota siguiente.)

⁷ STANZ, villa en el Cantón de *Unterwalden* y cabecera del *Niederwalden*, fue devastada por el ejército francés el 9 de septiembre de 1798. Entre los pocos cantones que rechazaron la constitución que la Francia había dado a la Suiza, *Unterwalden* fue uno de los que opusieron la más vigorosa y tenaz resistencia; pero la superioridad de las armas de la Francia republicana venció la oposición y terca pertinacia del desgraciado Cantón, y entonces los franceses victoriosos no dieron cuartel, no respetaron siquiera ni a las débiles mujeres ni a los indefensos niños, incendiaron la villa y devastaron el Cantón de tan terrible suerte que en ese pequeño pueblo, según datos oficiales, se encontraron después de la guerra 246 huérfanos y 237 niños desvalidos. Hijos de padres totalmente arruinados. La más profunda miseria, la pobreza

de las llamas y LEGRAND me puso elegir por esa vez ese desgraciado pueblo para lugar de mi residencia. Yo habría ido hasta las cuevas más apartadas de las montañas para aproximarme a mi objeto, y yendo a Stanz me aproximaba efectivamente a él. Mas figurate mi situación: yo estaba solo, completamente desprovisto de todos los medios necesarios para una obra de educación; yo solo era al mismo tiempo superintendente, tesoroero, sirviente y casi criada, en una casa inconclusa, en medio de la ignorancia, de enfermedades y de toda clase de circunstancias nuevas para mí. El número de los niños asilados se elevó poco a poco a ochenta, todos de diferente edad, algunos llenos de pretensiones, otros habituados a la mendicidad, todos, salvo raras excepciones, completamente ignorantes. ¡Qué tarea el educarlos! Desarrollar esos niños, ¡qué problema que resolver!

Yo me aventuré a resolverlo. De pie, en medio de ellos, les pronunciaba sonidos y se los hacía en seguida repetir: el que eso veía quedaba estupefacto del resultado.⁸ En ver-

mas espantosa reinaba allí: ella exigía, reclamaba imperiosamente pronto auxilio y eficaz remedio. Pestalozzi fue enviado a Stanz con el fin de fundar allí una casa de huérfanos, y el 14 de enero de 1799 tuvo lugar la admisión del primer niño asilado.

8... "el que eso veía quedaba estupefacto del resultado".

Entre muchos testimonios escogimos el de Juan Federico Herbart (1796-1841), filósofo profundo y uno de los más grandes pedagogos de los tiempos modernos, el fundador de la pedagogía científica. Herbart dice así: "Yo lo vi en su sala de clases. Una docena de niños de 5 hasta 8 años de edad fueron llamados a la escuela a una hora inusitada de la tarde; yo temí encontrarlos de malhumor y ver fracasar así el experimento que yo había ido a presenciar. Mas los niños llegaron sin la menor huella de disgusto, y una viva actividad reinó igualmente

dad, él fue como un meteoro que brilla un instante en la atmósfera y desaparece en seguida. Nadie comprendió su naturaleza. Yo mismo no la conocí. El era la acción de una simple idea psicológica que existía en mi espíritu, pero de la cual no tenía yo una conciencia clara.

Precisamente yo pulsaba el método que buscaba —fue un atrevimiento enorme— un hombre perspicaz no se habría aventurado ciertamente; mas, por felicidad, estaba ciego, de lo contrario yo mismo no me habría arriesgado a cometerlo. Yo no sabía claramente lo que quería; pero sabía lo que quería, y ello era: ¡la muerte o la consecución de mis fines!

Mas los medios que para ello empleaba eran indudablemente resultados de la necesidad, con la cual debía yo abrirme paso a través de los embarrazos infinitos de mi situación.

Yo mismo no sé, y apenas puedo

hasta el fin de la clase. Yo oí el ruido del hablar a un mismo tiempo de toda la escuela: no, no era un ruido, era el sonido unísono de las palabras, sucesivamente inteligible, como un coro acompasado, también tan imponente como un coro, que atrata tan fuertemente, que encadenaba de una manera tan precisa a lo que se acababa de aprender, que a mi casi me costó trabajo el no llegar también a convertirme de espectador y observador en uno de los niños que aprendían. Yo andaba a espaldas de ellos con el fin de escuchar si alguno callaba o hablaba negativamente; no encontré ninguno. La pronunciación de esos niños hirió agradablemente mis oídos, a pesar de que su maestro mismo tiene el órgano (de la voz) más inteligible del mundo; por causa de sus padres suizos tampoco podía ciertamente estar su lengua bien desarrollada."

En el atractivo y la coacción del hablar simultánea, acompasada y unisonamente, en la compulsión a una atención y actividad constantes deben manifestamente buscarse las causas de ese fenómeno.

comprenderlo, cómo he vencido las dificultades. He jugado, por decirlo así, con la necesidad; he desafiado los obstáculos que ella colocaba delante de mí como montañas; opuse a la apariencia de la imposibilidad material la fuerza de una voluntad que no veía ni apreciaba el porvenir más cercano y más inminente, y que se asía al presente como si sólo el presente hubiese existido y de él dependiese la vida y la muerte.

Yo trabajé en Stanz hasta el día en que la aproximación de los austracos hirió a mi obra en el corazón.⁹ Los sentimientos que entonces me agobiaron me redujeron a la debilidad física en que me encontraba cuando abandoné a Stanz. Hasta ese momento no me había formado todavía un juicio exacto de los fundamentos que debían servirme de guía; mas, habiendo intentado lo imposible, encontré lo posible, lo que yo no presentaba, y habiendo penetrado en una selva sin salidas en donde durante siglos ningún hombre había penetrado, encontré detrás de la selva huellas de pasos que me condujeron al camino

real que también después de siglos nadie había andado.

Voy ahora a pasar un momento a los pormenores.

Habiéndome visto obligado a instruir solo y sin auxilios a un gran número de niños, aprendí el arte de enseñar a los unos por medio de los otros, y como no tenía otro medio que la pronunciación en alta voz, concebí naturalmente el pensamiento de hacerlos dibujar, escribir y trabajar durante la clase. El desorden que producía la multitud de niños que repetían la lección me hizo sentir la necesidad del ritmo, y el ritmo aumentaba la impresión de la enseñanza. La absoluta ignorancia de todos mis discípulos me hizo retenerlos largo tiempo en los principios, y esto me indujo a descubrir el aumento de fuerza intelectual que se alcanza por el conocimiento perfecto de los primeros elementos y de los resultados que produce el sentimiento de la perfección y de la entera, aun en los grados más inferiores de la enseñanza. Como nunca todavía advinaba yo entonces la conexión de los primeros principios en cualquier ramo de conocimientos, en toda su extensión, y sentía los vacíos inconmensurables que debían resultar del estudio desordenado e incompleto en cada serie de conocimientos. Los resultados de esa atención dedicada al estudio perfecto de las nociones elementales sobreprejaron en mucho a mis esperanzas. Se desarrolló rápidamente en los niños, la conciencia de fuerzas que ellos no conocían y especialmente un sentimiento general de orden y de belleza. Ellos se reconocieron a sí mismos, y la atmósfera de fatiga que reina habitualmente en la escuela se desvaneció de mis clases como una sombra; ellos querían —podían, pensaban— y reían; su disposición de ánimo no era la de niños que aprenden, era la disposición de las fuerzas despiertas del sueño, desco-

nocidas, y un sentimiento que eleva el espíritu y el corazón, a los cuales las fuerzas podían y debían conducirlos.¹⁰

Los niños enseñaban a los niños. Ellos ensayaban lo que yo solamente decía. Aun a esto me condujo la necesidad. No teniendo ningún colaborador, colocaba un niño más capaz entre dos menos capaces; el primero tomaba de la mano a sus dos compañeros, les decía lo que él sabía y ellos aprendían a repetir lo que no sabían.¹¹

Caro amigo, tú has oído el barullo de ese aprendizaje de todos al mismo tiempo y has visto el ardor y la alegría con que ellos aprendían. Dí tú mismo: ¿qué sentimiento experimentaste cuando viste ese espectáculo? Yo vi tus lágrimas, y la cólera hervía en mi pecho contra el hombre que podía pronunciar aún estas palabras: "¡el mejoramiento del pueblo es sólo un sueño!"

No, ello no es un sueño; es un arte que voy a poner en manos de las madres, en manos de los niños, en las manos de la inocencia, y entonces el miserable callará y no dirá más: ¡es un sueño!

¡Dios mío, cómo darte gracias

¹⁰ Si el maestro logra despertar en sus alumnos el amor al estudio, la conciencia del saber y sobre todo un interés vivo y múltiple, entonces él ha ganado la partida. Para conseguir eso, las horas destinadas a la enseñanza deben ser principalmente horas de aprendizaje y de ejercicio: los maestros que todo lo esperan sólo de la enseñanza dada en la escuela y del estudio en la casa, no tienen la menor idea de lo que es la educación. El maestro debe aprender con sus alumnos para ver cómo se aprende.

¹¹ Aquí puede verse el germen del sistema mutuo de enseñanza cuya teoría completa formularon más tarde los pedagogos ingleses BELL y LANCASTER que han dado su nombre al sistema. "Entonces (1798) nadie hablaba todavía de *enseignement mutuel*" (enseñanza mutua), dice Pestalozzi en su *Canto de Cisne*.

por mi miserable! Sin ella no pronunciaría yo estas palabras y no reduciría a ese hombre al silencio.

Mi convicción es ahora completa; durante largo tiempo no lo fue; pero yo también tuve en Stanz niños cuyas fuerzas, no paralizadas aún por el cansancio de la educación antipsicológica de la familia y de la escuela, se desarrollaron rápidamente. Era otra raza; los pobres mismos eran otros hombres que los pobres de las ciudades y que los hombres endebles, raquíticos, que habitan los lugares donde se cultiva el grano y la vid. Yo vi la fuerza de la naturaleza del hombre y de sus facultades en el juego más variado y más libre. Su corrupción era la corrupción de la naturaleza sana, una diferencia infinita entre la corrupción de la enervación sin esperanzas y el debilitamiento completo.¹²

Vi en esa mezcla de ignorancia inculpable una fuerza de intuición y una conciencia segura de lo conocido y de lo visto, de la cual nuestros nenes del abecedario no tenían ningún presentimiento.

Aprendía con ellos —habría debido ser ciego si no lo hubiese aprendido —a conocer la relación natural que debe establecerse entre los conocimientos reales¹³ y los conocimientos de las palabras. Aprendí con ellos a conocer qué perjuicio tan grande pueden causar a la fuerza efectiva de la intuición y a la conciencia sólida de los objetos que nos rodean el estudio exclusivo de las palabras y la confianza sin límites en las palabras, las que son únicamente sonidos y ruidos.

¹² Pestalozzi se refiere aquí a los tristes resultados de la enseñanza completamente animetódica y a la educación doméstica y la pública que en su época se impartían con tan poca seriedad moral.

¹³ Conocimiento de las cosas, del mundo exterior.

Hasta este punto había llegado yo en Stanz. Sentía que eran decisivas mis experiencias sobre la posibilidad de establecer la educación del pueblo sobre fundamentos psicológicos, de poner como base de ella conocimientos efectivos adquiridos por la intuición y desmembrados por la inanimidad de ese lujo superficial de palabras de la enseñanza actual. Sentía que podía resolver ese problema a la vista de todo hombre de espíritu profundo e imparcial; pero a la multitud llena de preocupaciones que, como los ganosos que desde su salida de la casa han sido cebados en la cocina y en el establo, ha perdido la facultad de volar y de nadar, —a esa multitud parcial, preocupada, no podía hacer creer todavía lo que yo tan bien sabía.

Estaba reservado a BURGDORF¹⁴ el tomarme en su escuela con ese fin.

Mas considera, tú que me conoces, figúrate con cuánto sentimiento me separé de Stanz. Cuando un náufrago después de noches de fatiga, sin descanso, divisa por fin la tierra, respira y renace a la esperanza de vivir, y en seguida se ve por viento mahadado arrastrar de nuevo al mar inmenso, en su alma temblorosa se dice una y mil veces: ¿por qué no me es dado morir? —y sin embargo, no se precipita en el abismo sino que obliga aún a los fatigados ojos a mirar al rededor de sí, busca de nuevo la ribera y, cuando la ve, apura todas sus fuerzas hasta el aterrimiento de los miembros. Ese náufrago era yo.

¹⁴ BURGDORF, ciudad industrial en el Cantón de Berna. Allí continué íntimamente Pestalozzi, en una posición muy subalterna, cuando en el verano de 1799, restablecido ya de su enfermedad, dejó a Gurnigel, su obra interrumpida en Stanz, el descubrimiento de un método de enseñanza empírico y fundado en principios psicológicos.

Géssner, imagínate todo eso; considero mi corazón y mi voluntad, mi obra y mi fracaso, —mi desgracia y el temblor desordenado de mis nervios, y mi abatimiento. En ese estado me encontraba yo, amigo mío.

FISCHER me presentó a ZÉHENDER; y yo encontré en GURNIGEL días de reposo y de restablecimiento.¹⁵ Tenía necesidad de ambos. Mas no había alcanzado mi ribera; descansaba sobre una roca, en medio del mar, para volver a nadar de nuevo. —No olvidaré yo esos días, Zéhender, mientras viva; ellos me salvaron. Pero no podía vivir sin mi obra, aun en los mismos instantes en que desde la cima del Gurnigel veía el hermoso e inmenso valle que se extendía a mis pies; pues nunca había visto aún una perspectiva tan vasta, y sin embargo, cuando contemplaba ese espectáculo, pensaba más en el pueblo

¹⁵ R. FISCHER, discípulo del famoso educacionista Cristián G. Salzmann, había estudiado teología y fue durante algún tiempo cura-vicario en Gross Hochstetter en el Cantón de Berna. De allí pasó a la ciudad de Berna a hacerse cargo del empleo de secretario del Ministerio de Artes y Ciencias, cuya carrera desempeñaba entonces el ministro Stápfel, por intermedio del cual lo conoció Pestalozzi y pronto aprendió a estimarlo y a amarle. Fischer poseía las mismas miras generosas y perseguía los mismos fines elevados que Pestalozzi: quería, como él, levantar la enseñanza en Suiza y acciaba su plan favorito de fundar una escuela normal de preceptores en Burgdorf; lo cual no pudo llevar a cabo por falta de alumnos y de dinero. Profundamente abatido por no haber podido realizar su proyecto, murió lleno de sentimientos a mediados de 1800. —Fischer fue quien proporcionó a Pestalozzi el conocimiento de Zéhender, ciudadano de Berna, que vivía en los Baños de Gurnigel. (Véase la nota núm. 9.) Pestalozzi ha tenido siempre un recuerdo de gratitud para "el buen Zéhender".

mal instruido que en la belleza de esa vista.

No podía ni quería vivir sin mi objeto.

Mi partida de Stanz, que, a pesar de haber estado a las puertas del sepulcro, no fue el resultado de mi resolución libre, sino la consecuencia de medidas militares y de la imposibilidad absoluta temporal de proseguir la ejecución de mi plan, renovó la antigua hablada sobre mi incapacidad y mi impotencia completa para perseverar en una ocupación cualquiera. "Sí, decían mis propios amigos, durante cinco meses le es posible aparentar que puede trabajar, pero en el sexto seguramente no pasa de allí. Se habría debido saberlo de antemano. Él no puede hacer ninguna cosa completa y, si pasamos más adelante, nunca ha sido capaz de nada efectivo, sino una vez de escribir una novela; pero también como novelista se ha sobrevivido a sí mismo." Me decían en mi cara: "Es una locura que, porque un hombre ha escrito algo razonable a los treinta años de edad, se le juzgue capaz de hacer algo razonable a los cincuenta." Proclamaban en alta voz que lo más que se podía conce-

der en mi favor era lo siguiente: "yo acariciaba un hermoso sueño y, como todos los locos que tienen siempre una idea fija, tenía yo aquí y allá algún pensamiento luminoso en mi sueño y en mi tema predilecto". Es natural que nadie me oyese. No obstante, todos estaban unánimemente de acuerdo en que no podía ser de otro modo, que las cosas me habían desazonado de nuevo en Stanz y que a mí me disgustaba todo lo práctico.

F... me ha referido a este respecto una singular conversación de amigos. Sucedió esto en una reunión pública; mas yo no expondré los detalles.

El PRIMERO decía: ¿Has visto qué aspecto tan horrible tiene él?

El OTRO.—Sí el pobre loco me da lástima.

El PRIMERO.—A mí también; pero es inútil querer hacerlo caminar. Cada vez, cuando por un momento arroja de sí un rayo de luz, puede creerse que él es realmente capaz de algo; mas, pasado ese instante, la oscuridad vuelve a rodearlo y, si uno se aproxima a ella, se ve que él se ha quemado a sí mismo.

El OTRO.—¡Si él lo hubiera hecho una sola vez por completo! ¡El no tiene remedio hasta que se haya convertido en cenizas!

El PRIMERO.—¡Uno debe desearlo pronto por él, Dios lo sabe!

Tal era el premio de mi obra de Stanz; una obra que ningún mortal había ensayado todavía en tales proporciones y bajo semejantes circunstancias, obra cuyos resultados íntimos me han conducido al punto en que me encuentro ahora.

Se admiraron cuando me vieron bajar de Gurnigel con la misma voluntad y con los mismos designios que antes; y no quería y no buscaba otra cosa que un rincón en donde poder reanudar, sin atender a otra consideración secundaria, el hilo en el punto en que lo había dejado cortado.

RÉNGGER y STRÄPPER¹⁶ se alegraron. El juez superior SCHNELL me aconsejó que me fuese a Burgdorf y dos días después estaba yo allí. Encontré en el prefecto SCHNELL y en el doctor GRIMM¹⁷ dos hombres que conocían la arena movediza

¹⁶ RÉNGGER era Ministro de Justicia y de Policía. STRÄPPER, lo hemos dicho ya, tenía a su cargo la cartera de Artes y Ciencias. Ambos de Brugg y residentes en Berna, mostraron siempre grande afecto hacia Pestalozzi y protegieron sus empresas de Stanz y de Burgdorf; Stäpfer sobre todo fue para Pestalozzi "un segundo Iselin".

¹⁷ SCHNELL era prefecto y el Dr. GRIMM, ciudadano y médico de Burgdorf; en ellos encontró Pestalozzi los protectores más adictos y más felices de su obra.

sobre la cual estaban establecidas nuestras viejas escuelas ruinosas, y que no obstante no pensaban que fuese imposible encontrar un terreno firme bajo esa capa gigantesca de arena movediza. A ellos débiles gratitud. Ellos tomaron interés por mis proyectos y han contribuido con su acción y su buena voluntad a abrirme el camino que buscaba.

Mas él tampoco estaba aquí libre de dificultades. Por fortuna me consideraron desde el principio poco más o menos como a uno de esos maestros de escuela ambulantes que buscan su vida de pueblo en pueblo. Algunos ricos me saludaban afablemente; algunos eclesiásticos me deseaban la bendición de Dios para mis proyectos; las gentes cuerdas creían que bien podría salir de ello algo útil para sus hijos: todo parecía esperar resignadamente hasta que se viese lo que de allí iba a resultar.

Mas el maestro de escuela no-burgués¹⁸ de la ciudad baja¹⁹ a

¹⁸ Morador de un burgo o aldea, que no teniendo carta de vecindad, poseía una casa con huerto contiguo o un pedazo de terreno.

¹⁹ La ciudad alta estaba habitada principalmente por los burgueses; la ciudad baja, al pie de la colina sobre la que se elevaba el antiguo castillo de Burgdorf, por las familias pobres y por los habitantes no burgueses, los cuales no tenían derecho a los bienes comunales. Estos últimos no podían enviar sus hijos a las escuelas de los burgueses, sino sólo a la que se había establecido para ellos en la ciudad baja. Esa escuela era regentada por un honrado zapatero, llamado Samuel Dysli, que para poder vivir tenía que ejercer su oficio en las horas libres que le dejaban las clases. Su instrucción consistía en enseñar a los niños a leer de la manera más mecánica posible y más dispendiosa de tiempo que imaginarse pueda y en "valdarles" el catecismo de Heidelberg. La pieza en que funcionaba la escuela era propiedad del zapatero maestro, quien naturalmente ejercía su oficio en ella.

cuya escuela había sido yo enviado, tomó la cosa un poco más a serias. Yo creo que él tenía la idea de que el fin principal de mi ardoroso cacareo del ABC era su plantarlo, echar su puesto con piel y pelos²⁰ en mi mochila. Una vez propagóse rápidamente en las calles vecinas a la en que él vivía, el rumor de que el catecismo de Heidelberg estaba en peligro.²¹ Ese catecismo continúa siendo en las ciudades protestantes de la Suiza el alimento intelectual a que es reducida deliberadamente la juventud de la burguesía ordinaria y de los habitantes no-burgueses, durante un tiempo tan largo como a los rústicos aldeanos más desvalidos; y tú sabes que entre nosotros ese tiempo no concluye hasta el día en que deben ir a recitar las oraciones ante el pastor, esto es, el día en que celebran sus esposales.²²

Sin embargo, lo del catecismo heidelberguense no fue el único ataque contra mí. Además, cuchicheaban en las calles que yo no sabía escribir, ni calcular, ni aun leer bien.

Pues bien, amigo mío, tú ves que no son del todo falsas las habladurías de las calles: yo no sabía en

²⁰ ... "con piel y pelos", esto es, totalmente, sin dejar nada, dicho que equivale a nuestras expresiones "en cuerpo y alma", "con camias y petacas".

²¹ El catecismo heidelberguense o palatino, escrito por orden y con la colaboración del príncipe elector Federico II por los teólogos Zacarías Ursino y Gaspar Oleviano y publicado en 1565, era y es aun el tratado elemental de religión más extendido en las escuelas de confesión evangélica de la Suiza. El libro es de un carácter esencialmente dogmático y no era apropiado para la enseñanza de Pestalozzi, fundada completamente en la intuición.

²² El autor se refiere aquí al examen de catecismo que antes de la celebración del matrimonio, debían rendir los novios ante el párroco de su domicilio.

verdad ni escribir, ni calcular ni leer correctamente. Mas siempre se deducen demasiadas conclusiones de esas verdades de las calles. Tú lo has visto en Stanz; yo podía enseñar a escribir sin saber yo mismo escribir bien, y ciertamente mi incapacidad en esas materias era una condición indispensable para hacerme descubrir el método más sencillo de enseñanza y para sugerirme los medios con ayuda de los cuales el más inexperto y el más ignorante de los hombres podría llegar a enseñar por sí mismo a sus hijos.

Con todo, no era posible pretender que los no-burgueses de Burgdorf aceptasen todo de antemano, ni mucho menos hacerlos creer en ello. Ellos también no lo hicieron. Declararon en una reunión que no querían que se hiciese con sus hijos el ensayo del nuevo método de enseñanza, que los burgueses debían probarlo en los suyos propios.

Esto también se realizó. Mis protectores y mis amigos, desplegando toda la habilidad que era necesario emplear en un país tal y para un objeto semejante, concluyeron por obtener mi entrada en la escuela más inferior de la ciudad alta.²³ Yo me consideraba feliz. Sin embargo, al principio estaba como espantado; temía a cada momento que me despidiesen otra vez de la escuela. Ese temor me hacía más incapaz de lo que en realidad lo soy; y cuando me acuerdo del arroyo y de la actividad con que en las primeras clases de Stanz me edificué un templo encantado, y, en seguida, del temor con que en Burgdorf me arrastré bajo el yugo rutinario de la escuela, casi no puedo comprender cómo el mismo hombre pudo hacer lo uno y lo otro.

Había allí reglamento escolar, experiencia de responsabilidad y cierta pedantería y pretensión. Todo eso era nuevo para mí. En mi vida había llevado yo semejante carga; pero quería conseguir mi objeto, y la llevaba. Me puse a cacarear mi ABC diariamente desde la mañana hasta la tarde, siguiendo sin plan determinado la marcha empírica que había debido interrumpir en Stanz. Combinaba, sin cansarme, series de sílabas; llenaba libros enteros de sílabas graduales de sílabas y de columnas de números; y trataba de todos modos de reducir los principios del deletreo y del cálculo a la mayor sencillez y a formas que debían conducir al niño, con el arte psicológico más grande, gradualmente del primer paso al segundo, pero en seguida, sin lagunas y sobre los fundamentos del segundo perfectamente comprendido, al tercero y al cuarto con rapidez y seguridad. Mas en lugar de las letras que en Stanz hacía escribir a los niños en la pizarra de piedra, aquí les hacía dibujar ángulos, cuadrados, líneas y arcos.

Ejecutando ese trabajo, se desarrolló poco a poco en mi espíritu la idea de la posibilidad de un *ABC de la intuición*,²⁴ medio muy importante para mí y cuya realización me hacía entrever en su conjunto, aunque vagamente todavía, todo un método general de enseñanza. Pasó aún mucho tiempo antes de que se esclareciesen mis ideas sobre ese punto. Ello sin duda te parecerá incomprendible; pero nada es más cierto: yo había preparado durante meses los principios elementales de la enseñanza y hecho

²³ Bajo esta denominación comprendí Pestalozzi los elementos más sencillos y los ejercicios preliminares del conocimiento de las formas; de base le servía el cuadrado con sus líneas y combinaciones.

todo lo posible para reducirlos a la mayor sencillez, y, no obstante, no conocía todavía su encadenamiento o, por lo menos, todavía no me daba cuenta bastante clara de ellos; pero sentía que cada hora avanzaba más, y yo avanzaba a pasos gigantescos.

Calzaba aún los zapatos de muñacho cuando me habían predicado ya, como una cosa sagrada, el servir de abajo para arriba.²⁵ Mas ahora sé por experiencia propia que para hacer prodigios se debe, aun con cabellos grises, proceder igualmente de abajo para arriba. No abrigó la pretensión de hacerlos, tampoco lleno las condiciones previas para ello y no traeré nunca en mis manos ni su verdad ni su charlatanería: pero sí los hombres que a mi edad tuviesen todavía toda su cabeza y la calma de sus nervios quisiesen o debiesen en una empresa como la mía proceder de abajo para arriba, llegarían a ello por uno o el otro camino. Pero no, tales hombres buscan a mi edad, como es conveniente y razonable, su silla poltrona. No he llegado a ese estado. Yo aun debo recogerme, en mis días de ancianidad, de que se me deje obrar de abajo para arriba. Lo hago gustoso, pero a mi manera. Todas mis acciones y todos mis esfuerzos se dirigen únicamente a buscar el camino real cuyas ventajas consisten en que su dirección recta y su curso hacen desaparecer las vías tortuosas por las cuales se llega generalmente a la gloria y a los milagros. Si efectúo lo que trato de hacer, no necesito más que decirlo para que el más cándido lo haga después. Mas, a pesar de mi clara previsión de que no llegaría así a conquistar gloria

ni a hacer milagros, aprecio sin embargo como la corona de mi vida mi vejez y durante varios años esa marcha gradual y progresiva. Las ventajas de ese método se hacen cada día más y más evidentes para mí. Tomando a mi cargo todas las partes de las empolvadas obligatoriamente de la escuela, no sólo superfiicialmente sino desempeñándolas desde las 8 de la mañana hasta las 7 de la tarde, salvo algunas horas de interrupción, chocaba naturalmente a cada instante con hechos que ponían a luz la existencia de las leyes físico-mecánicas según las cuales nuestro espíritu recibe y conserva más o menos fácilmente todas las impresiones exteriores. Cada día orgañizaba también mi enseñanza en un espíritu más conforme a esas leyes; pero no llegué a darme cuenta de su principio fundamental hasta el día en que el consejero ejecutivo GLAYRE, a quien yo trataba de explicar el verano pasado la naturaleza de mi método, me dijo: "*Vous voulez mécaniser l'éducation*".²⁶

El le dio al clavo en la cabeza, y me puso en la boca la palabra precisa que designaba a la vez la ²⁶ "*Vous voulez mécaniser l'éducation*." Esta frase que el texto trae en francés como la reproducción aquí, traducida literalmente dice: "Ud. quiere *mecanizar* la educación"; *mecanizar*, es decir, hacer mecánica. Pestalozzi no comprendió bien el sentido de esas palabras del consejero Glayre, como se desprende naturalmente de la frase que a ellas sigue. Glayre no pretendió expresar un juicio favorable al método de Pestalozzi, sino que más bien quiso denotar lo exclusivamente mecánico de él. Por otra parte, Glayre no había, sin duda, caracterizado bien con esas palabras las aspiraciones de Pestalozzi; éste mismo lo reconoce, pues en la segunda edición de su obra agrega a ese pasaje la siguiente explicación: (léase la nota que sigue, núm. 27). — Algunos pretenden que la tal frase decía "*Vous voulez mécaniser l'INSTRUCTION*" (Ud. quiere mecanizar la INSTRUCCIÓN).

naturaleza de mis proyectos y de los medios que yo empleaba.²⁷ Yo tal vez habría pernacado el largo tiempo sin encontrar esa palabra, porque yo avanzaba sin darme cuenta de lo que hacía, dejándome guiar únicamente por sentimientos oscuros, pero vivos, que aseguraban mi marcha sin hacérmela conocer; —yo no podía hacer otra cosa. Después de treinta años no he leído ni un solo libro, y no podía leer ninguno más; no tenía ya lenguaje ninguno para las ideas abstractas y vivía sólo de mis convicciones, que eran el resultado de intuiciones numerosas, pero la mayor parte olvidadas.

Así también he principiado ahora, sin darme cuenta del principio que me servía de base, a ceñirme en las explicaciones que daba a los niños sobre todo a las cosas que hieren comúnmente sus sentidos. Y como insistía hasta el extremo en los primeros elementos de la enseñanza, trataba de investigar también hasta su primer punto la época en que principia la instrucción del niño y adquirí pronto la convicción de que: la primera hora de su instrucción es la hora de su nacimiento. Desde el instante en que sus sentidos se hacen sensibles a las impresiones de la naturaleza, desde ese instante lo instruye la naturaleza. La vida nueva no es otra cosa que la facultad, llegada a la madurez, de recibir esas impresiones; ella no es otra cosa que el despertamiento de los gérmenes físicos, llegados a la perfección, que van a emplear todas sus fuerzas para proseguir el

desarrollo de su propia organización; no es otra cosa que el despertar del animal,²⁸ ahora completo, que quiere y debe llegar a ser hombre.

Toda la enseñanza del hombre no es, pues, otra cosa que el arte de tender la mano a esa tendencia natural hacia su propio desarrollo, y ese arte reposa esencialmente en los medios de poner en relación y en armonía las impresiones que han de grabarse en el niño en la graduación precisa del desarrollo de sus fuerzas. Hay, pues, necesariamente en las impresiones que deben comunicarse al niño por medio de la enseñanza, una graduación que seguir, cuyo principio y cuyos progresos deben corresponder exactamente al principio y a los progresos de las fuerzas del niño en su desarrollo progresivo. Yo vi, pues, pronto, que era necesario describir esa graduación en todos los ramos que abrazan los conocimientos humanos, principalmente en las nociones elementales de donde parte el desenvolvimiento del espíritu humano, y que ése era el medio único y sencillo de llegar a componer verdaderos libros de escuela y de instrucción, conforme a nuestra naturaleza y a nuestras necesidades. Asimismo, pronto reconocí que el punto esencial en la composición de esos libros consistía en dividir la enseñanza siguiendo la marcha progresiva de las fuerzas del niño, y en determinar con la precisión más grande, en los tres ramos²⁹

²⁸ El calificativo es demasiado duro y de ninguna manera justo. Pestalozzi cabalmente no conoce otro fin de la educación que formar del niño un hombre. El se encuentra con respecto a ese fin de la educación enteramente en el mismo terreno que el naturalismo pedagógico de su época.

²⁹ El lenguaje, las formas y los números. Pestalozzi y sus colaboradores reconocieron más tarde que esas tres series de conocimientos no bastaban para comprender todas las materias de la

de conocimientos, lo que conviene a cada edad del niño, para no omitir, por una parte, nada de lo que él es enteramente capaz de aprender, y, por otra, para no recargar ni perturbar su inteligencia con estudios que él no es capaz de comprender.

Era evidente para mí que no es razonable hacer deletrear a un niño antes de haberle inculcado una suma de conocimientos sobre el mundo real y sobre el lenguaje. Además, estaba convencido de que el niño desde la más tierna edad necesita una dirección psicológica para obtener una intuición razonable de todas las cosas. Mas como en una dirección de ese género, sin cooperación del arte de los hombres tal como son, no es de pensar ni de esperar, debí llegar irremediablemente a sentir la necesidad de los libros de intuición que deben preceder a los abecedarios para explicarles a los niños, por medio de dibujos, bien escogidos y bien distribuidos, las ideas que se les quieren comunicar por medio del lenguaje.³⁰

La experiencia confirmó completamente mi juicio. Una excelente madre me confió la educación de su hijo, apenas de tres años de edad. Lo visité durante algún tiempo una hora diaria y pude, gracias a él, también durante ese tiempo tomarle el pulso a mi método. Ensayé letras, figuras y todo lo que caía en mis manos, para enseñarle, es decir, para darle por todos esos medios nociones e ideas bien definidas. Lo hice nombrar con precisión todo lo que él conocía de cada cosa, el color, las partes o mien-

bras, la posición, la forma y los números. Bien pronto debí también dejar a un lado el primer suplicio de la infancia, las maldadadas letras; él no quería más que imágenes y objetos. No tardó en llegar a expresarse con precisión sobre todos los objetos que estaban en la esfera de sus conocimientos. El encontraba en la calle, en el jardín y en la pieza, ocasiones bastantes para aplicar sus conocimientos, y llegó también muy pronto a conocer en la *Historia Natural de Buffon* series enteras de animales, los más desconocidos y de nombres los más difíciles, y hacer con grande exactitud, con respecto a los animales como también a las plantas, gran número de observaciones y distinciones.

Sin embargo, esa prueba no era concluyente ni para indicar el momento en que principia la primera enseñanza. Ese niño había perdido también tres años, y abrigó la convicción de que a esa edad la naturaleza nos ha dado ya los conocimientos más positivos sobre una infinidad de objetos. Se necesita solamente que nosotros encadenemos con arte psicológico el lenguaje a esos conocimientos para llevarlos a un alto grado de claridad, y colocar así a los niños, por ese medio, en estado de encadenar ambos, los principios del arte bajo todas sus formas y de la realidad bajo todas sus fases a lo que la naturaleza misma les enseña, e, inversamente, de utilizar lo que la naturaleza misma les enseña como medios de poner en claro todos los fundamentos del arte y de la claridad que se les quiere inculcar. Ambos, el vigor intelectual y la experiencia, son ya grandes a esa edad, pero nuestras escuelas con su sistema anti-psicológico no son absolutamente otra cosa que máquinas artísticas para asfixiar todos los frutos de ese vigor y de la experiencia, cuyos gérmenes de vida ha colocado en ellos la naturaleza misma.

Tú lo sabes, amigo mío. Mas re-

enseñanza popular, por lo cual en la segunda edición reemplaza la frase *los tres ramos* por la expresión *todos los ramos*.

³⁰ Pestalozzi recomienda y prosigue la obra pedagógica admirablemente reafirmada por *Comenio* (1592-1671) en su célebre *Orbis pictus*, o sea el "Mundo ilustrado", o el "Mundo en imágenes".

presentate, por un instante aun, todo el horror de ese asesinato. Hasta los cinco años se abandona a los niños el pleno goce de la naturaleza, se deja obrar sobre ellos todas las impresiones que de ésta reciben; ellos sienten su fuerza, ellos gozan ya por todos sus sentidos de la libertad y de todos sus encantos; la marcha natural y libre que sigue en su desarrollo el salvaje y que lo hace materialmente feliz, se deja ver ya en ellos por una tendencia bien definida. Y después que ellos han gozado cinco años enteros de las delicias de la vida sensitiva, se hace desaparecer bruscamente de su vista toda la naturaleza que los rodea: una fuerza tiránica suspende el curso encantador de su independencia y libertad; se les arroja como las ovejas, a manadas compactas, en un cuarto infecto; se les encadena inexorablemente durante horas, días, semanas, meses, años a la contemplación de las infelices letras, uniformes y sin atractivos, y se impone a toda su vida una dirección que presenta con su existencia anterior un contraste de volverlos locos.

Me delengo aquí, porque de lo contrario ¡llegaría a trazar el retrato del maestro de escuela, y a mostrar el horrible contraste que existe entre su ser y su acción, y entre su miseria y la naturaleza! Pero, amigo, dime: la cuchilla que corta el cuello del criminal y que hace pasar de la vida a la muerte ¿puede producir en su cuerpo una impresión más fuerte que la que produce en el alma de los niños el paso repentino de la vida natural, de que ellos han gozado tanto tiempo, a la existencia tan digna de compasión que llevan en la escuela?

¿Permanecerán los hombres eternamente ciegos? ¿No querrán remontarse hasta las primeras causas de donde dimanaban el desorden de nuestro espíritu, la pérdida de nuestra inocencia, la ruina de nuestras fuerzas; hasta las fuentes de nuestras miserias que nos proporcionan

una vida de sinsabores y que conducen a millares de los nuestros a morir en los hospitales o a las cadenas de los manicomios, a la locura?

Caro Gëssner, ¡cuán bien yaceré en mi tumba, si he podido contribuir con algo para dar a conocer esas fuentes! ¡Cuán feliz me sentiré en mi sepulcro, si he llegado a reunir en la educación del pueblo la naturaleza y el arte, tan íntimamente como ahora violentamente están separados! ¡Ah!, todo mi ser se subleva al ver la naturaleza y el arte no solamente separados en la educación del pueblo, sino aun puestos en contradicción hasta la locura por hombres perversos!

Es como si un genio maligno hubiese reservado desde miles de siglos a nuestra parte del mundo y a nuestra generación para regalarlos, con la más refinada habilidad, esa separación infernal; para hacerlos nos más impotentes y más miserables, en este siglo de filosofía, de lo que la especie humana no lo ha sido nunca en ninguna época, ni en ningún país, por causa de la ilusión que uno se hace a sí mismo, de la presunción y de la vanidad.

¡Con cuánto gusto olvido un mundo que presenta un espectáculo semejante! ¡Y cuán bien me concuentero, en un tal estado de cosas, al lado de mi pequeño, querido Luis, si cuyos caprichos me obligan a mí mismo a penetrar más y más en el espíritu de los libros elementales destinados a los niños! Sí, amigo mío, esos libros son los que deben dar y los que darán el primer golpe verdadero a la enseñanza absurda de nuestra época. El carácter que ellos deben tener se hace más y más claro. Ellos deben partir de los elementos más sencillos de los conocimientos humanos; ellos deben graduar profundamente las formas esenciales de todas las cosas en la in-

⁸¹ Probablemente uno de los discípulos pequeños de Pestalozzi.

teligencia de los niños; ellos deben desarrollar en éstos, temprana y claramente, la primera idea de las relaciones de los números; ellos deben darles la palabra y el lenguaje aplicables a todo el conjunto de sus conocimientos y de su experiencia, y por último, deben en todas partes y por último, deben en todas partes bastar ampliamente para hacerlos trepar los primeros peldaños de la escala de los conocimientos, por la cual la naturaleza misma nos conduce a todo saber y a todo poder. ¡Qué laguna no es para nosotros la falta de ese libro! Nos hace falta no sólo porque debemos darnoslo a nosotros mismos mediante nuestro arte, sino también porque debemos darnoslo no sólo una sino varias veces. También el espíritu de ese libro con cuya vida nos rodea la naturaleza toda, sin nuestra participación, también ese espíritu nos falta y nosotros nos hacemos violentos, apagando en nosotros mismos, mediante nuestras escuelas mentales y la enseñanza exclusiva de las letras, la última huella del estilo de fuego con que ella quiere grabarlo en nuestros corazones.

Empero vuelvo a proseguir mi camino.

Escudriñando los principios elementales de toda instrucción y de toda actividad intelectual en ínteres del método mismo y de los niños que deben ser desde la cuna educados según él, empleé con los niños educados fuera del método que cayeron en mis manos, medios que parecían oponerse justamente a mis principios y principalmente al encadenamiento psicológico, en el estudio de las cosas y de las palabras, que debe guiar el desarrollo de las ideas de los niños. Yo no podía hacer otra cosa, debía investigar como a ciegas el grado de fuerza intelectual, que hablan alcanzado y que yo no había podido hacer desarrollarse en ellos. Lo investigué de cuantos modos me fue posible, y lo encontré en todas partes, hasta en los escombros del des-

amparo más grande, intensivamente mucho más adelantado de lo que me parecía ser posible en la falta incomprensible de todo conocimiento y de toda fuerza adquirida por la educación. En todo lo que los hombres ejercían influencia encontré una remisión indecible: sin embargo, detrás de esa flojedad, la naturaleza no estaba muerta. La experiencia me ha enseñado esto, y yo puedo decir ahora: se necesita largo tiempo, más largo tiempo de lo que se cree, para que el extravío y la locura del género humano llegue a ahogar completamente la naturaleza humana en el corazón del niño. Un Dios es quien ha puesto en nuestros pechos un contrapeso a nosotros mismos para preservarnos de la locura. La vida y la naturaleza toda, flotando alrededor de nuestro ser, sostienen ese contrapeso y la eterna complacencia del Creador no quiere que se pierda en nosotros la santidad de nuestra naturaleza en nuestra debilidad y en nuestra inocencia, sino que todos los hijos de los hombres lleguen con *seguridad* al conocimiento de la verdad y de la justicia, hasta que ellos, perdiendo por sí mismos la dignidad de su naturaleza interior, se extravían en el laberinto del error y en el abismo del vicio por su propia culpa y con plena conciencia de ella. Mas los hombres no saben lo que Dios ha hecho por ellos, y no atribuyen ninguna importancia a la influencia incommensurable de la naturaleza sobre la educación; ellos, al contrario, hacen grande estimación de todas las mezquindades que agregan, demasiado mala y tontamente, a esa acción poderosa, como si su habilidad hiciese todo por la especie humana, y la naturaleza nada. Mientras más segura sus huellas, trataba de encadenar mi acción a la suya y me esforzaba para marchar al mismo paso que ella; tanto más inmenso me parecía ese paso como también la inteligencia del niño para seguirlo. (En ninguna parte encon-

tré impotencia para utilizar lo que hay en la naturaleza, sino en el arte.) El puede ser impotente para utilizar lo que le presenta el arte, jamás para lo que le ofrece la naturaleza; y cuando esa impotencia existía estaba en mí mismo y por cuanto yo me empeñaba en querer dirigir un carro que no se debía dirigir sino solamente cargar y que caminaba por sí mismo. Yo me detenia tres veces antes de determinar a crear que los niños fuesen incapaces para algo, y diez veces antes de decir: esto es para ellos una cosa imposible. Ellos hacían lo que me parecía un imposible para su edad. Hice deletrear a niños de tres años el galmattas más insensatamente difícil. Amigo, tú has oído a niños de menos de cuatro años deletrear de memoria las frases más largas y más difíciles: ¡habrías creído que eso era posible, si tú mismo no les enseñaba planas enteras de geografía que estaban escritas con numerosísimas abreviaturas y les hacía leer al mismo tiempo las palabras más desconocidas, indicándolas con un par de letras, cuando a penas podían deletrear los caracteres impresos. Tú has visto la exactitud y la precisión con que ellos leían esas planas y la facilidad perfecta con que podían aprenderlas de memoria.

Yo ensayé aun hacerles comprender gradualmente a algunos niños de más edad algunas frases muy complicadas e ininteligibles de física. Ellos aprendían enteramente de memoria las frases, pronuncian-dolas y leyéndolas, como también las preguntas que esclarecían esas frases. Al principio era como una lección de catecismo, una repetición mecánica, como de papagayo, de palabras oscuras e incomprendibles. Sólo la separación exacta de los diversos pensamientos, la ordenación determinada de esas separaciones y la concidencia, grabada profundamente hasta hacerla indeleble, de esas

palabras oscuras, pero que en medio de su oscuridad lanzan un rayo de luz y de claridad, conduyéronles insensible y progresivamente a un sentimiento de verdad y de penetración del asunto en estudio, sentimientos que poco a poco rompieron como la luz del sol las más espesas tinieblas.

En todo el curso de mis experiencias debieron desarrollarse y precisarse poco a poco en mi espíritu los principios de mi método, y de día en día ví más claramente que no se debe en los primeros años razonar con los niños, sino que en los medios para desarrollar su inteligencia es necesario limitarse a los siguientes puntos:

1º Extender gradualmente el círculo de sus intuiciones;

2º Grabar en su memoria precisa, segura y distintamente las intuiciones de que han adquirido conciencia;

3º Inculcarles conocimientos de lenguaje que abracen todas las nociones de que la naturaleza y el arte les hayan hecho adquirir conciencia, y también una parte de las que ellos deben todavía suministrarles.

Al mismo tiempo que esos tres puntos de vista se hacían más y más precisos cada día, se desarrolló en mí insensiblemente la firme convicción:

1º De la necesidad de los libros de intuición para la primera edad;

2º De la necesidad de un modo de exposición seguro y preciso para esos libros; y

3º De la necesidad de una dirección, fundada en esos libros y en el modo de su exposición, que conduzca a los conocimientos de los nombres y de las palabras, que deben ser hechos familiares a los niños aun antes de que llegue el tiempo de que comiencen a deletrear.

Es inapreciable para los niños la ventaja de conocer corrientemente y desde temprano una vasta nomen-

clatura. La impresión estable de los nombres hace en ellos inolvidable el objeto, tan pronto como han sido traídos al conocimiento de ellos, y la nomenclatura fundada en la verdad y en la exactitud desarrolla y mantiene en los niños la concidencia de las relaciones reales que existen entre los objetos. Los beneficios que se obtienen por este método son progresivos. Solamente no se debe pensar nunca, porque el niño no entiende el todo de algo, que de ello no le aprovecha nada.

En efecto, si él se ha apropiado una gran parte de las voces de una nomenclatura científica, mediante el estudio del ABC y aprendiéndolo, goza por ese medio evidentemente por lo menos de la misma ventaja que posee un niño educado en una gran casa de comercio y que, desde la cuna, aprende cada día los nombres de una infinidad de objetos.

El filántropo FISCHER, que perseguía el mismo fin que yo, ha visto desde el principio el desarrollo de mi método y le ha hecho justicia, bien que ella difiera sensiblemente de su propia manera de ver y de sus propias ideas. La carta que él escribió a STEINMÜLLER³² sobre mis experiencias es interesante en atención a las ideas que se tenían de este asunto en esa época. Voy

³² STEINMÜLLER, pároco y pedagogo, alimentaba las mismas tendencias pedagógicas que Fischer y Pestalozzi y participaba de sus ideas; trabajaba constantemente por el bien de sus feligreses, de su pueblo y de su país y soñaba, como aquéllos, en la reforma de la educación del pueblo. Steinmüller residía entonces en Gais, aldea grande y rica en el Cantón de Appenzell, en donde Krüsi era maestro. Por su recomendación fue Krüsi llamado a Burghörf, donde más tarde llegó a ser uno de los colaboradores de Pestalozzi.—Steinmüller estaba entonces a punto de fundar un seminario de preceptores que dejó de existir a su partida de Gais, pero que volvió a ser abierto en 1835 bajo la dirección de Krüsi.

a darla aquí, agregándole algunas observaciones de mi parte.

“Para juzgar las empresas pedagógicas de Pestalozzi se debe ante todo conocer la base psicológica sobre que descansa el edificio de su sistema. Ella es seguramente de una solidez a toda prueba, aunque la fachada del edificio presente todavía algunas desigualdades y desproporciones. Muchas de esas faltas se explican por el método empírico-psicológico del autor, por las circunstancias exteriores y su experiencia. *Es casi increíble el ardor infatigable que emplea en sus experimentos; y como él, exceptuadas algunas ideas directrices, fillosa más después que antes de ellos, se ve obligado, es cierto, a multiplicarlos, pero entonces los resultados ganan en seguridad.* Empero, para introducir los resultados en la práctica, esto es, para adaptarlos a las preocupaciones, a las circunstancias y a las exigencias de los hombres, necesita Pestalozzi, o colaboradores liberales, que participen de sus ideas, que le ayuden a darles formas a esas mismas ideas, o un gran lapso de tiempo para descubrirías por sí mismo y para dar por medio de ellas, por decirlo así, cuerpo al espíritu que lo anima. Los principios sobre que descansa su método son, poco más o menos, los siguientes:”.

Los cinco puntos de vista que siguen, que Fischer llama los *principios* de mi método, no son otra cosa que ideas aisladas sacadas de los ensayos que he hecho para la realización de mis proyectos; como principios están subordinados a las ideas fundamentales que me los han inspirado.

Mas aquí falta la primera consideración del propósito que me ha guiado, esto es, yo quiero remediar los vicios de la enseñanza habitual de las escuelas, principalmente de las escuelas elementales, y buscar formas para la enseñanza que no tengan esas faltas.

"1º El QUIERE CULTIVAR INTENSIVAMENTE LAS FACULTADES DEL ESPÍRITU Y NO SÓLO EXTENSIVAMENTE, FORTIFICARLO Y NO SÓLO ENRIQUECERLO DE IDEAS."

"Él espera obtener ese resultado por diversos medios. Pronunciando en voz alta y muchas veces delante de los niños, y haciéndoselos repetir en segunda, palabras, definiciones, frases y largos períodos, quiere él por ese medio (junto con el fin especial determinado para cada paso) formar su órgano de la voz y ejercitar su atención y su memoria. Partiendo del mismo principio, los hace, durante esos ejercicios de pronunciación, dibujar a voluntad o trazar letras con el lápiz en la pizarra de mano."

Yo les hacía ya entonces dibujar preferentemente líneas, arcos y ángulos, y aprender de memoria sus definiciones, y procedía en los medios que ensayaba para la enseñanza de la escritura, del principio de experiencia que los niños son aptos para darse cuenta de porciones y del manejo del lápiz de piedra -varios años antes de que sean capaces de manejar la pluma y de trazar pequeñas letras.

"En fin, él distribuye a sus alumnos delgadas hojas de cuero transparente; en ellas están grabadas líneas y letras, y sirven de modelo a los escolares, tanto más fácilmente cuanto que ellos pueden colocarlas sobre las figuras que han dibujado y, a causa de su transparencia, establecer la comparación debida. Una ocupación doble en el mismo tiempo, una preparación a los miles de trabajos y miles de circunstancias de la vida en que la atención debe distribuirse sin distraerse. Las escuelas industriales, por ejemplo, se fundan enteramente en esa aptitud."

A este respecto, treinta años ha³³

³³ En Neuhoof, con los pequeños mendigos que él había allí recogido.

había yo obtenido los resultados más decisivos en mis ensayos. En ese entonces había hecho adquirir a los niños una destreza tan grande para el cálculo, que ellos, mientras hablaba, resolvían mentalmente problemas que yo mismo no podía seguir sin tener a la vista el papel que me guiaba. Todo depende de la psicología de la forma de la enseñanza. El niño debe ser completamente señor del trabajo manual de que se ocupa durante el estudio, y él *pensum* que aprende junto con el trabajo debe del mismo modo, en cada caso, ser sólo una ligera adición a lo que él ya sabe.

"2º El UNE ENTERAMENTE SU ENSEÑANZA AL ESTUDIO DE LA LENGUA."

Propiamente esta proposición debería decir: *El considera la lengua, junto con la observación real de la naturaleza, como el primer medio de conocimiento que posee el género humano*: A este respecto partí del principio: el niño debe aprender a hablar antes de que pueda ser, con razón, conducido a aprender a leer. Mas yo encadenaba también el arte de enseñar a hablar a los niños a las nociones intuitivas que les da la naturaleza, y a las que deben dárselas por medio de la educación.

"En la lengua están, en efecto, depositados los resultados de todos los progresos de la humanidad; sólo hay que seguirlos de un modo psicológico en su propio camino."

El niño que ha de servir de guía en esta investigación psicológica debe buscarse en la naturaleza del desarrollo, mismo de la lengua. El salvaje *domina* primeramente el objeto, en segunda lo *califica* y por último lo *incorpora* a los otros, pero de la manera más sencilla; y sólo más tarde llega a poder determinar más exactamente, por medio de terminaciones y combinaciones de las palabras, las condiciones variables del objeto, según el tiempo y las circunstancias. Conforme a esas ideas trataré de satisfacer los deseos de

Fischer sobre la investigación psicológica del camino seguido por la lengua, que me propongo exponer más circunstancialmente bajo el título de EL LENGUAJE.

"El no razona con los niños hasta que les ha suministrado una provisión de palabras y de locuciones que ellos aprenden a colocar en su estera, a componer y a descomponer. Por eso enriquece él la memoria de ellos con explicaciones sencillas de objetos materiales y le enseña al niño a describir lo que le rodea, a darse cuenta de sus percepciones y a hacerse señor de ellas, conociendo entonces claramente las que había ya en su espíritu."

Mi opinión sobre este punto es la que sigue: para enseñar a los niños a razonar y a pensar por sí mismos, se debe impedir en cuanto sea posible que hablen demasiado y que se acostumbren a pronunciarse sobre cuestiones que sólo conocen superficialmente. Creo que el momento de aprender no es el momento de juzgar; el momento de juzgar principia en el instante en que se ha acabado de aprender, principia con la madurez de las razones porque se juzga y porque se puede juzgar. Creo que un juicio no es sino la expresión de la convicción de todas esas razones, tan maduro y tan perfecto como la semilla llevada a la madurez, que por sí misma, libre y sin violencia, sale de la cáscara que la aprisiona.

"Él les hace adquirir una destreza mecánica y cierto tacto en hablar, haciéndoles declinar ciertos ejercicios fáciles."

Esos ejercicios se limitan simplemente a descripciones de objetos materiales ya conocidos por ellos.

"La sinceridad de sus impresiones gana notablemente con ello, y cuando por medio de numerosos ejemplos han aprendido a conocer y a usar ciertas formas descriptivas, colocan en ellas mismas los miles de objetos que se presentan en el porvenir, e imprimen a sus explicacio-

nes y descripciones el carácter de una precisión material."

Hoy busco en el estudio de los números, de las medidas y del lenguaje, los principios elementales y generales de mi método.

"3º El TRATA DE PROPORCIONAR A TODAS LAS OPERACIONES DEL ESPÍRITU DATOS, O RÚBRICAS, O EPÍGRAFES, O IDEAS GUIADORAS."

Debería decir: él busca en todo el dominio del arte y de la naturaleza los puntos fundamentales, las maneras de ver, los hechos que por su precisión y generalidad pueden ser utilizados fructuosamente como medios para facilitar el conocimiento y el juicio de un gran número de objetos que están a ellos subordinados y que dependen de ellos. Y les da a los niños *datos* que les llaman la atención a objetos semejantes; él les *rubrica* series de ideas análogas, que precisándolas les permiten separar las series de los objetos y les hacen concebir claramente los caracteres que los distinguen.

"Los *datos*, por más que se les presenten diseminados, se deducen sin embargo los unos de los otros. Son nociones que se refieren mutuamente unas a otras y que, por lo mismo que necesitan completarse y facilitar la aproximación de cada una, inspiran al espíritu el deseo de continuar sus investigaciones. Las *rúbricas* conducen a la clasificación de las nociones que se van recibiendo, ponen en orden la masa caótica de ellas, y la armazón así erigida obliga al niño a llenar con mayor celo cada uno de los compartimientos. Esto se refiere a las *rúbricas* principales de la geografía, historia natural, tecnología, etc. Además de esto, la analogía que preside a la elección de las cosas viene a favorecer a la memoria. Las *ideas guías* se encuentran en ciertos problemas que son o pueden ser en sí la materia de ciencias completas. Cuando esos problemas, descompuestos en sus elementos, han sido expuestos claramente al niño, tomando

en cuenta los datos que él posee o que puede encontrar fácilmente y que sirven de ejercicio de observación, conducen a que la inteligencia infantil trabaje sin cesar en resolverlos. La sencilla cuestión: ¿cuáles son las materias que de los tres reinos de la naturaleza puede utilizar el hombre para su vestido?, da un ejemplo de la marcha que debe seguirse. El niño observará y probará desde ese punto de vista mucho de lo que el presente que puede proporcionarle un contingente para la solución de ese problema tecnológico. De esta manera edifica él mismo la ciencia que debe aprender. Por cierto que deben ofrecérselle por todos los medios posibles los materiales necesarios. A las ideas guidoras pertenecen también frases que son primeramente confiadas a la memoria como máximas prácticas, pero que insensiblemente adquieren fuerza, aplicación e importancia, y así precisamente se graban de una manera más profunda en el espíritu y su verdad se demuestra mejor."

"4º. EL QUIERE SIMPLIFICAR EL MECANISMO DE LA ENSEÑANZA DEL ESTUDIO."

"Las nociones que él admite en sus libros de enseñanza y que por medio de éstos quiere enseñar a la infancia, deben ser tan sencillas que cada madre, y más tarde cada institutor, que posea un grado mínimo de capacidad, pueda, con el fin de enseñarlas, comprenderlas, expresarlas, explicarlas y agruparlas. Sobre todo desea hacer interesante y agradable para las madres la primera educa-

• Es incontrovertible que el espíritu humano no es igualmente susceptible para todas las impresiones que se obtienen por medio del estudio en todas las formas en que le son presentadas. El arte de descubrir aquellas formas que excitan más su susceptibilidad, es el mecanismo del método de enseñanza que todo preceptor debe investigar en la naturaleza libre, y que debe aprender de ella para el ejercicio del arte de enseñar. (Nota de Pestalozzi.)

ción de sus hijos, facilitándoles la enseñanza del lenguaje y de la lectura, y así, como él lo dice, suministrar poco a poco la necesidad de la escuela elemental y complementarla por una educación mejor en la familia. Por esta razón se propone él, tan pronto como se impriman sus libros de enseñanza, poner en planta algunas experiencias con las madres, y es de esperar que el gobierno le prestará su apoyo, estableciendo algunos premios."

Conozco las dificultades de este punto de vista. Se exclama generalmente que las madres no se dejarán persuadir a agregar aún un nuevo trabajo a sus ocupaciones: freagar, barrer, lavar, hacer medias y todas las fatigas de la vida. Y aunque yo les contese como quiera: ello no es ningún trabajo, es un entretenimiento, no les roba ningún tiempo, y por el contrario, les llena el vacío de mil momentos de molestia para ellas, no se tiene ningún interés por ello y se me responde siempre: ¡ellas no lo querrán! Sólo decía también al buen ZWINGLIO:³⁴ "¡No, no es posible, las madres no leerán nunca la Biblia con sus hijos, jamás rezarán con ellos todos los días las oraciones de la mañana y de la tarde!" Encontró sin embargo, el año de 1522 que ellas lo hacían, y dijo: "¡No lo habría creído!" Yo estoy seguro de mi medito y sé que, antes que llegue el año 1805, hablará aquí y acullá sobre este asunto un nuevo *Padre Bonifacio*, como lo hizo el viejo en 1522. Yo puedo muy bien esperar, ya llegará ese padre.

"5º. El principio quinto se deriva del cuarto: ÉL QUIERE POPULARIZAR LAS CIENCIAS."

³⁴ ZWINGLIO, el famoso reformador precursor de Calvino, nació en 1484 en Wildhaus en el Cantón de San Gall y fue muerto el 11 de octubre de 1531 en la batalla de Kappel, en la cual sus partidarios fueron derrotados por los católicos.

Es decir: él trata de alcanzar de una manera general el grado de ilustración y de fuerza intelectual que todos los hombres necesitan para llevar una vida sabia o independiente. No, por cierto, para hacer de las ciencias, como tales, un juguete engañoso de la pobreza que carece de pan; sino, por el contrario, para librar a la pobreza que carece de pan, por medio de los primeros fundamentos de la verdad y de la sabiduría, del peligro de ser el juguete miserable de su propia ignorancia como también de la astucia de los otros.

"Esto debe obtenerse por la creación de libros de enseñanza que contengan ya los principios esenciales de las ciencias, en términos y en frases bien escogidos, y que deben suministrar, por decirlo así, las enormes piedras con las cuales se pueda más tarde construir fácilmente la bóveda del edificio."

Yo más bien me habría expresado así sobre el asunto: Este resultado se alcanzará principalmente por la simplificación de los primeros principios de la enseñanza humana y por la conquista progresiva y sin vacíos, de todo lo que puede entrecer los conocimientos individuales de cada uno. Los libros mismos de enseñanza no deben ser otra cosa que un medio de enlazar artificialmente la enseñanza, en cada uno de los ramos, a lo que la naturaleza misma hace por el desarrollo de esos conocimientos, en todas condiciones y en todas las circunstancias en que se encuentre el hombre. Ellos no deben ser más que una preparación artificial de las fuerzas que son necesarias al hombre para utilizar con seguridad lo que la naturaleza misma hace para el desarrollo de él, en cada uno de los ramos.

"También debe obtenerse ese resultado por la propagación y la venta barata de los libros de enseñanza. Sucinta y completamente deben ellos referirse unos a otros en una serie y formar un todo: mas

cada uno de ellos debe, sin embargo, tener al mismo tiempo existencia propia y poder ser difundido separadamente. Con el mismo intento quiere hacer reproducir, por medio del grabado en madera, cartas geográficas, figuras geométricas, etcétera, y venderlas a los precios más bajos. El producto de sus obras, deducidos los gastos, lo destina para llevar a cabo su empresa, esto es, para poner en práctica su método en un instituto, escuela o casa de huérfanos que proyecta fundar."

El va demasiado lejos. Yo no puedo regular al público, deduciendo únicamente los gastos de impresión, el producto íntegro de las obras que son el resultado de toda mi vida y de los sacrificios económicos que he hecho con tal motivo. Sin embargo, a pesar de los sacrificios de todo género que me he impuesto hasta el presente para la realización de mis proyectos, quiero aún, con tal que el gobierno o los particulares me proporcionen los medios para fundar una casa de huérfanos según mis principios, continuar hasta mi muerte cediendo también para ese objeto la mayor parte del producto de mis libros de instrucción, además del sacrificio total de mi tiempo y de mis fuerzas, que hago con ese fin.

"Para la enseñanza de la escuela se debe ante todo obtener que el maestro, aun cuando esté dotado de un grado mínimo de capacidad, no solamente no ejerza una acción perjudicial, sino que aun pueda hacer progresos conforme a la marcha indicada."

Esto es esencial. Yo creo que no hay que pensar en avanzar un paso, en general, en la educación del pueblo, mientras no se hayan encontrado las formas de enseñanza que hacen del maestro, por lo menos hasta la conclusión de los estudios elementales, el simple instrumento mecánico de un método cuyos resultados deben nacer por la naturaleza de sus formas y no por la

habilidad del que lo practica. Doy por sentado que un libro de estudio no sea bueno sino cuando puede ser usado tan bien por un maestro sin instrucción como por un maestro instruido. Esencialmente debe estar compuesto de tal suerte que el hombre instruido, y aun la madre, encuentre en él un guía y un auxilio suficiente para estar siempre un paso más adelante que el niño mismo en el desarrollo progresivo de los conocimientos a que se le quiere conducir. No se necesita más; y no podréis hacer más, por lo menos durante siglos aún, para la totalidad de los maestros de escuela. Mas se edifican castillos en el aire y se hace ostentación de ideas de razón y de independencia que no existen más que sobre el papel y que faltan, en realidad, más en nuestras salas de clases que en el taller del sastre y en el telar del tejedor. Sin embargo, en ninguna profesión se pagan más de las palabras que en la de maestro; y si se calcula cuánto tiempo hace ya que se pagan de esa ilusión, resalta la correspondencia de ese error con las causas de que él dimana.

CARTA II

AMISTAD CON KRÜSI. JUICIO DE TÖBLER SOBRE PESTALOZZI

Yo me cansé pronto en Burgdorf, como en Stanz. Amigo, si tú no puedes levantar jamás sin auxilio una piedra, no lo ensayas tampoco un cuarto de hora, sin ese auxilio. Yo hice incomparablemente más de lo que debía, y creían que yo debía hacer más de lo que hacía. Haciendo clases continuamente desde la mañana hasta la noche, mi pecho se dañó tanto que yo habí-

Además se ha de alcanzar a este respecto: "Poder instruir igualmente a muchos niños a la vez, despertar la emulación y facilitar la comunicación mutua de los conocimientos adquiridos, entre los mismos alumnos; y evitar y acortar los rodeos que se han hecho hasta ahora para enriquecer la memoria, y emplear otros procedimientos para ello; por ejemplo, la analogía de lo que se debe enseñar, el orden, la excitación de la atención, la recitación en alta voz y otros ejercicios."

Hasta aquí *Fischer*. Toda esa carta muestra al hombre noble que rinde homenaje a la verdad, aun cuando ella aparece en traje de noche y hasta rodeada de una sombra verdadera. En Stanz, la vista de mis niños lo había trasportado, y desde el día en que recibí la impresión que le hizo ese espectáculo, dedicóles a mis obras una verdadera atención.

Pero él murió antes de haber visto adquirir a mi ensayo el grado de madurez en la que habría podido descubrir más de lo que en realidad descubrió en él. Después de su muerte principió una nueva era para mí.

llegado otra vez al peligro más inminente.

En esta crítica situación me encontraba cuando la muerte de Fischer puso en mis manos al maestro de escuela Krüsi¹ por medio de

¹ Hermann Krüsi nació el año 1775 en Appenzell. El texto nos suministra algunas noticias sobre la extraordinaria carrera de la vida de Krüsi, el cual

quien conocí también a Töbler² y a Buss,³ los que se me juntaron algunas semanas más tarde. Su asociación conmigo me salvó la vida

desde mandadero ascendió hasta llegar a ser uno de los principales colaboradores de Pestalozzi; su empleo en Gais le atrajo un inmenso trabajo y 2½ florines de sueldo mensual. A fin de perfeccionarse en el arte de enseñar, estudió con ardor las obras de Basedow, Salzmann, Rochow, Campe y otros y trató de aplicar en su escuela los conocimientos que había adquirido tanto por el estudio como también por las observaciones y experiencias hechas por él en la naturaleza y en la vida; él era un maestro asiduo, progresista, trabajador y reflexivo y poseía, además, un carácter afable; estas cualidades no tardaron en hacerle obtener el mejor éxito en sus trabajos y en atraerle la estimación de todos. En 1799, a instancias de Steimüller, se estableció Krüsi en Burgdorf, y después de la muerte de Fischer pasó al lado de Pestalozzi. (Véase I, nota 32.) Allí compuso Krüsi un ABC para la enseñanza del lenguaje y del cálculo; acompañó después a Pestalozzi a Münchenbuchsee y lo siguió también a Iverdón. Sólo en 1817, y obligado por las circunstancias, se separó Krüsi de su padre Pestalozzi, llevando el corazón transido de dolor, y fue a fundar en Iverdón un establecimiento de educación que muy pronto adquirió renombre y llegó a contar un gran número de educandos. En 1812 se hizo cargo de la dirección de la escuela cantonal de Trogen y en 1813 fue nombrado director de la Escuela Normal de Preceptores de Gais, empleo que desempeñó hasta su fallecimiento, el cual acaeció el 25 de julio de 1844, a los 69 años de edad. *Grüner* llama a Krüsi: "un hombre de alma modesta, cuyo talento silencioso ha sido cultivado por una rica experiencia. El posee un carácter dulce y apacible; es tranquilo, infligible, activo y vigoroso. Él conoce a sus discípulos y sobre todo perfectamente la naturaleza del niño y sabe tratar a los niños de una manera poco común."

² Juan Gregorio Töbler nació en Trogen, Appenzell, el 17 de octubre

y preservó a mi empresa de una muerte prematura, antes de que ella hubiese nacido. Entretanto el peligro para la segunda era aún tan grande que en los momentos que decidieron de su suerte, no me quedó otra cosa que materialmente, y desearía aún decir moralmente, arriesgárla todo. Yo había sido llevado a un punto en que la realización de un sueño que devoró

de 1769, estudió primeramente en Basilea teología, mas no tardó en abandonar la carrera eclesiástica para dedicarse a la pedagogía, no menos noble que la primera. El fue al principio ayo por espacio de 5 años y en 1799 se le confirió la dirección de una escuela de niñas en Basilea. En 1800, por Krüsi, su amigo de la infancia, pasó al lado de Pestalozzi en calidad de profesor de historia y de geografía, puesto que desempeñó durante 7 años. En 1807 fundó en Mülhausen una escuela industrial que pronto llegó a contar 600 alumnos; pero que fue disuelta en 1811. Desde 1812 hasta 1817 permaneció como maestro de una escuela privada en Glarus, y habiéndose suprimido su empleo a causa de una crisis entonces reinante, se vio obligado a servir de ayo durante tres años, hasta que por último estableció en San Gall un establecimiento de educación que regentó hasta 1831 en que hizo traspaso de él a su hijo mayor. Los últimos años de su vida pasados en Basilea y murió en Nyon el 10 de agosto de 1845, en casa de su hijo menor que poseía allí una escuela de niños.—Töbler es uno de los principales colaboradores literarios de Pestalozzi; la mayor parte de sus escritos son principalmente obras destinadas a la infancia y libros populares.

³ Buss (de Tubingia) refiere por sí mismo la historia de su vida; más tarde fue profesor de dibujo en Berna. *Grüner* lo pinta así: "Buss posee un talento notable y múltiple especialmente para el arte. El ha nacido para enseñar en la enseñanza intuitiva. Posee una actividad incansable, energía y fuerza, y goza, como Krüsi, de grande estimación entre los alumnos; los trata con firmeza y muestra en la enseñanza una paciencia admirable."

CARTAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

CARTAS DE PESTALOZZI A J. P. GREAVES, 1818-1820,
TRADUCIDAS AL INGLÉS Y PUBLICADAS
POR EL DESTINATARIO EN LONDRES,
INGLATERRA, EN 1827

PREÁMBULO

Este libro de Pestalozzi, en verdad, tiene un raro origen y una peculiar difusión. Por principio de cuentas, Pestalozzi lo escribió en forma epistolar, como era generalmente su estilo de escribir, y nunca lo leyó ni pulió, pues las misivas de Pestalozzi, escritas entre 1818 y 1820 en Yverdón, a su amigo J. P. Greaves, que antes de 1818 había estado con Pestalozzi en su escuela, fueron acumuladas por J. P. Greaves en Inglaterra, y hasta 1826 le interesaron y se puso a traducirlas del alemán al inglés, consultando incluso con el maestro Pestalozzi.

Pero sobrevino la muerte de Pestalozzi, y Mr. Greaves no había terminado la traducción de las cartas. Se dio prisa y al no existir ya Pestalozzi, consultó con algunos discípulos del maestro. Al fin publicó la traducción, con el nombre de *Cartas*, Londres, 1827.

Mr. Greaves fue un apasionado partidario de Pestalozzi, y él asegura que la traducción de las *Cartas* que le enviara su maestro y amigo, es la más apegada al espíritu de la doctrina pestalozziana.

Al no contar con los originales de Pestalozzi, se ha tenido que dar crédito absoluto a Mr. Greaves, y contar su traducción dentro de las obras del maestro de Suiza. Por otra parte, el libro no desdice un ápice la doctrina pestalozziana, si bien su estilo es más suave y ligero.

En 1889, se publica en Siracusa, EE.UU., el libro *Pestalozzi, his Aim and Work*, de De Guimps, y en un apéndice B, describe esta obra, y caracteriza su tema general como "Educación de Párvulos y la dirección de las madres en la educación de sus hijos".

Hacia 1898, se hace la primera reimpresión inglesa de esta obra de Pestalozzi, en Siracusa, N. V., EE.UU. De esta edición se hace la primera versión española, anónima, la que se reimprime en 1928 en Madrid, con un Prólogo de Domingo Barnés, y se la intitula *Cartas sobre la Educación Primaria, dirigidas a J. P. Greaves por Pestalozzi*.

Ahora, al retomar este libro, creemos que el simple nombre de *Cartas*, o *Cartas de Pestalozzi a Mr. Greaves* no dice nada de su contenido, aunque sí justifique desde el primer momento su importancia histórica. También dudamos un momento ante el título de *Cartas sobre la Educación Primaria*, pues, bien visto, es equívoco en cierto sentido, ya que en algunos países, como es el caso de México, se llama *educación primaria* al ciclo de estudios elementales, básicos, de los 6 a los 12 años de edad de los educandos, y el libro, propiamente no alude a estos problemas sino a los de la primera y segunda infancia, a los problemas de la niñez y de los párvulos, es decir, a la *educación primera*, y en este sentido *educación primaria*. Con razón, la edición alemana de estas *Cartas* se intituló, haciendo una traducción literal *Amor y Madre*:

Justo: pensando en su contenido y en la más adecuada denominación de los materiales, hemos tomado los caracteres básicos destacados por De Guimps, discípulo y biógrafo de Pestalozzi, para intitular este libro: *Cartas sobre la educación de los niños*, lo que ya hará pensar en el cuidado de la infancia, en el hogar y en los Jardines de Niños.

CONTENIDO DE LAS CARTAS

- CARTA PRIMERA: El problema de la educación en las primeras etapas de la vida.
- CARTA SEGUNDA: Requisitos de la madre, como agente principal en el desenvolvimiento del niño.
- CARTA TERCERA: Medios que han de emplearse en la primera etapa de la educación.
- CARTA CUARTA: La madre debe atender el bienestar interno y eterno, antes que al externo y temporal.
- CARTA QUINTA: El niño debe aprender a conducirse por él mismo.
- CARTA SEXTA: Sobre la fe y el amor que radican en el corazón del niño.
- CARTA SÉPTIMA: Si tratáis a un niño con bondad, hay mayor probabilidad de educarlo que por cualquier otro medio.
- CARTA OCTAVA: Si la madre tiene "benevolencia activa", se entregará con abnegación y no creará demasiado grande ningún sacrificio. Del derecho de la libertad de conciencia y del juicio privado.
- CARTA NOVENA: La educación debe ser juiciosa y eficaz, para asegurar al niño una tranquilidad imperturbable. Del *instinto* en el animal, y del *ser moral* en el niño.
- CARTA DÉCIMA: De la vida instintiva, animal, a las primeras manifestaciones de la naturaleza espiritual en el niño: la sonrisa de gozo y las lágrimas de simpatía.
- CARTA DECIMAPRIMERA: En la formación del carácter, así como en el modo de dar la enseñanza, la bondad debe ser el primer principio regulador.
- CARTA DECIMASEGUNDA: Del egoísmo en el niño. Reglas para uso de las madres. Evitar la indolencia y el frío olvido ante el niño. Para dar una sólida situación material y espiritual: *desear poco y satisfacerse aún con menos*.
- CARTA DECIMATERCERA: La mejor naturaleza del niño debe ser estimulada para luchar contra el poder creciente del instinto animal: posesión de los objetos, obstinación, tosquedad, impaciencia... Emplead el amor maternal y no el "temor", "miedo" o "respeto".
- CARTA DECIMACUARTA: El *afecto* es el motivo principal en la primera educación. Proceder por obediencia, vs., actuar por cariño, por confianza. El afecto y la confianza que el niño profesa a la madre debe ser elevado y al mismo tiempo estimulado y fortalecido.
- CARTA DECIMACUINTA: La base de la educación moral es cultivar aquellos afectos ligados con las normas de la verdadera humanidad, es decir, aquellos afectos adecuados para expandir el espíritu y para

inspirar el corazón con un noble celo por todo lo verdaderamente excelente. Las fiestas de Navidad.

CARTA DECIMASEXTA: Con el afecto y la confianza de sus hijos, la madre se convencerá de que la educación no consiste en una serie de admoniciones y correcciones, de recompensas y castigos, de consejos y direcciones, sino en *la elevación del hombre a la verdadera dignidad de su ser espiritual*. Condiciones que la madre debe reunir para obtener afecto y confianza. Se debe habituar al niño a practicar la *abnegación*.

CARTA DECIMASEPTIMA: De las primeras prácticas de la abnegación que debe tener un niño, ante las miserias humanas y el creciente poder del egoísmo animal, que llega hasta la guerra fratricida. De los negativos resultados de la represión en el hogar.

CARTA DECIMOCTAVA: Del período en que el niño es separado del influjo inmediato de la madre.

CARTA DECIMANOVENA: De la manera según la cual se debilita gradualmente el influjo de la madre.

CARTA VIGÉSIMA: De las preguntas de los niños. Los modelos de conducta para el niño.

CARTA VIGESIMAPRIMERA: Del fin de la educación: preparación total del hombre para colaborar destacadamente en la vida social.

CARTA VIGESIMASEGUNDA: De la educación física de los niños. La gimnasia.

CARTA VIGESIMATERCERA: De la educación de los órganos de los sentidos. La vista y el oído.

CARTA VIGESIMACUARTA: Del lenguaje de la música y el dibujo. La imitación en el niño. El modelado, la geometría y la geografía.

CARTA VIGESIMACUINTA: Sobre el futuro. "La historia presenta a la humanidad bajando". "Los hechos de más trascendencia abogan a favor de nuestros deseos y de nuestras esperanzas". Difusión del saber y elevar el tono de la educación doméstica. Promover la educación de las madres.

CARTA VIGESIMASEXTA: Deberes de la madre como educadora. De cómo la madre ignorante, la madre inexperta, *no está enteramente privada* de los medios para ayudar a su hijo.

CARTA VIGESIMASEPTIMA: La importancia de cuidar la primera infancia. La capacidad demostrada de la mujer en todas las tareas de la vida.

CARTA VIGESIMOCTAVA: Si la madre quiere impartir conocimientos científicos, debe conocer primero el método de enseñanza. Debe evitar el memorismo. *Primera regla* en este caso: enseñar siempre *mediante cosas*, mejor que mediante *palabras*.

CARTA VIGESIMANOVENA: *Segunda regla* de la enseñanza: Que el niño *no esté solamente actuando*, sino que sea un *agente* de la educación intelectual.

CARTA TRIGÉSIMA: Las madres deben evitar la *fatiga*, pero no deben creer que la educación siempre es *diversión* y aun *juego*. De la crueldad y la tiranía en y con los escolares.

CARTA TRIGESIMAPRIMERA: De la enseñanza de los números y de la

forma. De la utilidad de la enseñanza a los niños pequeños. Del método analítico. De la enseñanza de las lenguas.

CARTA TRIGESIMASEGUNDA: Valor y límites de la educación física e intelectual. Los fines de la educación: la independencia, la virtud, el juicio, la felicidad.

CARTA TRIGESIMATERCERA: Del temor y la ambición en la escuela. De la simpatía y el sentimiento maternal contra el egoísmo del niño. Del amor fortalecido por la reflexión. De los sentimientos de amor y fe de la madre.

CARTA TRIGESIMACUARTA: De los principios cardinales del cristianismo (fe, paz, amor), y su objeto: la educación de la humanidad.

NOTA DEL EDITOR NORTEAMERICANO

El original alemán de estas cartas nunca ha sido publicado.

En la edición de las obras completas de Pestalozzi, de Seyffarth, 1872, este libro, bajo su título inglés, está mencionado en la bibliografía suplementaria en la página 395 del volumen 16. La edición está citada como aparecida en Londres en 1851. En la edición de Mann, Langensalza, 1883, yo no encuentro referencia alguna a este libro. En la colección de obras de Pestalozzi, publicada de 1819 a 1823, no se mencionan estas cartas. El volumen 9º, publicada en 1822, contiene escritos varios con otras cartas, pero no se hace referencia alguna a éstas.

Biber, en su *Vida de Pestalozzi* (1831) observa, página 467:

"Su carta sobre educación religiosa, de la que está tomada el anterior extracto, cierra la obra *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos*, y esta obra, a su vez, cierra la serie de los escritos de Pestalozzi que caen dentro del plan del volumen presente. Las pocas publicaciones conexiónadas con nuestro objeto que aparecieron después bajo el nombre de Pestalozzi son, como ya hemos indicado, producciones de su escuela más bien que de su espíritu propio, y no tenemos que atender a ellas en la ocasión presente sino en tanto puedan tender a arrojar la luz sobre la parte práctica del último."

La *Pestalozzi, Leben und Ansichten*, de Christoffel, Zurich, 1846, no hace ninguna referencia ni a Greaves, ni a este libro.

La *Life and System of Pestalozzi*, de Von Raumer, traducida al inglés por A. Tilleard, Londres, 1835, hace esta afirmación en la página 66:

"Un inglés llamado Greaves, visitó Yverdón en 1819; ofreció enseñar inglés sin remuneración a estos pobres mozos y su ofrecimiento fue aceptado." Sobre este paso Pestalozzi mismo observa: "Esto produjo una impresión que, considerando el destino original de estos niños, nos llevó muy lejos."

Ebenezer Cooke en su introducción a la traducción inglesa de *Cómo enseña Gertrudis a sus hijos* (Siracusa, 1894), cita la página (p. XXVIII) de las *Reminiscencias* de Vulliamin:

"Clendy fracasó. Había un hombre que había tomado parte en la breve empresa, un hombre de espíritu cristiano y de juicio claro. Este hombre, que era inglés, llamado Greaves, llevó a Inglaterra las ideas que había recogido en Clendy, donde había echado raíces, y éste fue el origen de las escuelas de párvulos. De Inglaterra volvieron a nosotros estas escuelas, primero a Ginebra, después a Nyon y después por todas partes. Nosotros no habíamos comprendido a Pestalozzi, pero cuando este método nos vino de Inglaterra, aunque había perdido algo de su espíritu original, su significación y su aplicación se nos apareció claramente." En la obra de De Guimps, *Pestalozzi, his Aim and Work* (Siracusa,

1889), apéndice B (pp. 300-302), está consagrado a este libro. Comienza así: "Mister G. Greaves visitó Clendy y le inspiró mucho interés la labor. A su vuelta a Inglaterra mantuvo correspondencia con Pestalozzi (entre 1818 y 1820), y las cartas fueron publicadas en inglés. Ahora han sido impresas. Se refieren al tema de la *Educación de parvulos y la dirección de las madres en la educación de sus hijos*. A continuación trae una sinopsis del libro por capítulos.

Esta traducción es, por consiguiente, la única autoridad que tenemos para estas cartas. El presente volumen es una reimpresión de la edición de Londres de 1827. Se agrega el encabezamiento y el índice. En su conjunto, son más claras que la mayor parte de las traducciones del difícil alemán de Pestalozzi, y su valor es especialmente grande ahora cuando tantos esfuerzos se realizan para iluminar la cooperación de las madres en la primera educación de los niños.

Siracusa, N. V., 8 de abril de 1898.

ADVERTENCIA DE MR. J. P. GREAVES

Quando el Traductor a petición de sus más respetados amigos emprendió la tarea de revisar el manuscrito con el propósito de publicarlo, fue bastante afortunado para obtener de Pestalozzi el permiso para introducir todas las alteraciones que puedan ser necesarias dadas las circunstancias en que originariamente han sido escritas.

De este privilegio se ha aprovechado el Traductor libremente, pero, no más de lo que se consideraba autorizado por el estado en que encontró el manuscrito y por su familiaridad con los puntos de vista de Pestalozzi a que le había llevado el estudio de sus obras y el recuerdo de los días pasados en su sociedad. Sin embargo, como el que podía haber sancionado la ejecución, como había estimulado el designio, no existe ya, el Traductor tiene la satisfacción de afirmar que las páginas siguientes, antes de su publicación, han sido sometidas a la revisión de algunos de los más entusiastas e ilustrados amigos de Pestalozzi.

Y aquí el Traductor puede encomendarse a la indulgencia de sus lectores, y llamar su atención sobre las dificultades que, como extranjero, tiene que haber encontrado en escritos que no son de su lengua; pero, prefiere apelar a su sentimiento de justicia y solicitar calurosamente que, siempre que falte al sentimiento, perspicacia o corrección al estilo —por que la tendencia a destacar la conmovedora elocuencia del original puede haber "languidecido con la pálida huella del pensamiento"—, se le censure a él *solamente*, al Traductor, y que el lector ingenio pueda ser guiado por aquellos pasajes que se destacan con la genuina fuerza de la verdad y sólo por ellos, para formarse una idea de las concepciones del verdaderamente venerable autor.

Londres 12 de agosto de 1827.

CARTA PRIMERA

Yverdón, 1º de octubre de 1818.

Mi querido Greaves:

Me pide usted que le indique, en una serie de cartas, mis puntos de vista concernientes al desenvolvimiento del espíritu del niño.

Me felicito al ver que usted reconoce la importancia de la educación en las primeras etapas de la vida: un hecho que ha sido olvidado casi siempre. El esfuerzo filantrópico nuestro y de las épocas anteriores, se ha dirigido, en general, al mejoramiento de las escuelas y de sus diversos modos de enseñanza. No puede esperarse que yo diga nada en menosprecio de tales tendencias: la mayor parte de mi vida se ha consagrado a la ardua aspiración de combinarlos; y los resultados y reconocimientos que he obtenido, son tales como para convencirme de que mi labor no ha sido vana. Pero, puedo aseguráros, mi querido amigo, por la experiencia de más de medio siglo, y por la convicción íntima de mi corazón, fundada sobre esta experiencia, que no consideraría nuestra tarea ni siquiera medio realizada ni preveería la mitad de las consecuencias benéficas para la humanidad, mientras nuestro sistema de mejoramientos no llegue a extenderse a las primeras etapas de la educación: y para lograr esto, requirimos el aliado más poderoso de nuestra causa, hasta donde el poder humano pueda contribuir a un fin que el amor y la sabiduría eternas han asigna-

do a las tendencias del hombre. Sobre este altar ofrendaremos el sacrificio de todos nuestros esfuerzos y si nuestros esfuerzos han de ser aceptados, necesitan ser transmitidos mediante el *amor maternal*.

¡Sí!, mi querido amigo, este objeto de nuestro ardiente deseo nunca será alcanzado sino mediante el auxilio de las *madres*. A ellas tenemos que apelar; con ellas rogaremos la bendición del cielo; en ellas procuraremos despertar un profundo sentimiento de todas las consecuencias, de todas las abnegaciones y de todas las recompensas adscritas a sus interesantes deberes. Tomemos una parte activa en esta esfera más importante de influencia. Tal es la aspiración de un anciano ansioso de asegurar todo lo bueno que pueda promover o concebir. Vuestro corazón está unido con el suyo: así lo siento. Estrecho vuestra mano como a quien abraza fervientemente esta causa—no mi causa, ni la de ningún otro mortal—, sino la causa de El que lleva a Sí por caminos de amor a los hijos de Su Creación y de Su providencia.

Sería feliz si pudiera hablar algún día, por vuestra voz, a las *madres de Inglaterra*. ¡Cómo se ensancha mi corazón ante la amplia perspectiva que ha llenado en este momento mi imaginación! Que una grande y poderosa nación que de antiguo aprecia igualmente la gloria de las empresas poderosas que los goces silenciosos de la vida domés-

tica, procure cimentar la felicidad de la generación naciente, estableciendo el honor y la felicidad de aquellos que un día ocuparan su lugar; asegurando al país su gloria y su libertad mediante la elevación

moral de sus hijos! Y, ¿no habrá de latir en el corazón de una madre la conciencia de que también ella tiene su participación en esta obra inmortal?

CARTA SEGUNDA

3 de octubre de 1818.

Mi querido Greaves:

Nuestro gran objeto es el desenvolvimiento del espíritu infantil, y, nuestro gran medio, la actuación de las madres.

Una cuestión más importante se presenta entonces al frente de nuestra indagación. ¿Tiene la madre las cualidades requeridas para los deberes y ejercicios que le imponemos? Me considero obligado a entrar en esta cuestión y a darle si es posible una respuesta plenamente decisiva, llamando vuestra atención sobre la materia, porque estoy persuadido de que si mi punto de vista coincide con el vuestro, vendrá con el razonamiento que se funda en mi afirmación.

¡Sí! Diría yo, la madre está dotada y dotada por el Creador mismo para convertirse en el agente principal en el desenvolvimiento del niño. El más ardiente deseo de su bien está implantado en su corazón; y ¿qué poder puede ser más influyente, más estimulante que el *amor maternal*, que, es el poder más genitil y al mismo tiempo más intrépido en el sistema entero de la naturaleza? Sí; la madre está cualificada porque la Providencia la ha dotado también de las facultades requeridas para su tarea. Y aquí siento la necesidad de explicar que la tarea

A éste es al que apelo. No le ocultemos que sus deberes son a la vez fáciles y difíciles; pero, confío en que no haya madre que no encuentre su recompensa más elevada en vencer los impedimentos que se le opongan, y el conjunto de sus deberes se abrirá gradualmente ante ella con tal de que se apoye sobre esta sencilla, y, sin embargo, commovedora y elevada idea. "Mis hijos han nacido para la eternidad y se me han confiado expresamente para que yo pueda educarlos, para ser hijos de Dios."

"¡Madre!", le diría, "¡madre responsable!, imita a tu alrededor!, ¡qué diversidad de propósitos, qué variedad de vocaciones!, unos se agitan en el tumulto de una vida inquieta; otros buscan el reposo en el seno del retiro. De todos los diferentes actores que te rodean, ¿qué vocación parece más sagrada, más solemne, más santa? Indudablemente la nuestra, estáis dispuestas a exclamar, ya que nuestra vida está consagrada a la elevación espiritual

de la naturaleza humana. ¡Qué feliz debe ser aquella cuya misión consiste en llevar a los otros a la felicidad y a la felicidad duradera! ¡Bueni! Madre feliz! Su misión es la tuya. No tembles ante la idea ni te asuste la comparación. No pienses que yo te asigno una estación más allá del desierto, ni sientas el temor de que haya tras de mí sugestión, tentaciones para tu vanidad, sino que debes elevar tu corazón en gratitud a Dios que te ha confiado tan alta misión y procurar hacerle digna de la confianza que en ti ha depositado. No hables de deficiencias en tus conocimientos; procura suplirlos —ni de limitaciones en los medios—, la Providencia te los ampliará —ni de falta de energías—, el mismo Espíritu del Poder te los fortalecerá: atiende a aquel Espíritu para todo lo que necesite y especialmente para aquellos dos grandes y preeminentes requisitos, *valor y humanidad*."

CARTA TERCERA

7 de octubre de 1818.

Mi querido Greaves:

Toda madre que tenga conciencia de su tarea, presumo que estará dispuesta a consagrarse a ella con celo. Pensará que es indispensable alcanzar una clara visión del fin para el cual tiene que educar a sus hijos.

He señalado este fin en mi última carta. Pero queda mucho por decir respecto de los medios que han de emplearse en la primera etapa de la educación. Un niño es un ser dotado con

todas las facultades de la naturaleza humana, pero sin desenvolver ninguna de ellas; un botón no abterto todavía. Cuando se abre, cada una de las hojas se desarrolla, ninguna queda atrás. Tal debe ser el proceso de la educación. Ninguna facultad de la naturaleza humana debe ser tratada con la misma atención; porque sólo su colaboración puede asegurar su éxito. Pero, ¿cómo la madre aprende a distinguir y a dirigir cada facultad, antes de aparecer en un estado de

desenvolvimiento suficiente para dar una prueba de su propia existencia?

No verdaderamente de los libros, sino de la observación actual.

Pregunto a las madres que han observado a sus hijos, sin otro fin que el de vigilar su seguridad, si no ha observado, aun en la primera edad de la vida, el avance progresivo de sus facultades.

Los primeros ejercicios del niño, realizados con algún esfuerzo, ofrecen, sin embargo, placer suficiente para inducir una repetición gradualmente creciente en frecuencia y poder; y cuando sus primeros esfuerzos, aunque sean ciegos, se realizan una vez, la pequeña mano comienza a jugar su misión más perfecta. Desde el primer movimiento de esta mano, desde el momento en que coge por primera vez un juguete, ¡qué infinita serie de acciones habrán de seguir y de las cuales será ella el instrumento! No solamente empleándose en todas las cosas conexonadas con los hábitos de esfuerzo y *confort* en la vida, sino asombrando al mundo, quizá, con alguna obra maestra de arte, o recogiendo antes de que escapen las flotantes aspiraciones del genio para transmitir las a la admiración de la posteridad.

Los primeros ejercicios de esta pequeña mano abren, entonces, un campo inmenso a una facultad que comienza ahora a manifestarse.

Además, la atención del niño está ahora visiblemente excitada y fijada por una gran variedad de impresiones externas: el ojo y el oído son atraídos siempre que un vivo color, o un sonido animado pueda sorprenderles y giran y se vuelven como si quisiera indagar la causa de aquella repentina impresión. Muy pronto los rasgos del niño y su redoblada atención, denunciarán el placer con que son afectados los sentidos por los colores brillantes de una flor o el sonido placentero de la música. Al parecer, se están

formando ahora las primeras vías de aquella actividad mental que se empleará, en adelante, en innumerables observaciones y combinaciones de acontecimientos, o en la indagación de sus causas ocultas y que harán accesibles a todos las sensaciones penosas o placenteras que la vida en sus diversas formas pueda provocar.

Todas las madres recordarán las delicias de sus sentimientos ante las primeras manifestaciones de la conciencia y la racionalidad del niño; verdaderamente, el amor maternal no conoce otro goce superior al que brota de estas interesantes indicaciones. Naderías para los demás, para ella son de valor infinito. A ella le revelan un futuro fecundo; le informan de que un ser espiritual, más querido que la vida misma, está abriendo los ojos de la inteligencia y diciendo con su lenguaje silencioso, pero tierno y expresivo: "yo he nacido para la inmortalidad".

Pero, del goce último y superior, del triunfo del amor maternal, aún no hemos hablado. Es la mirada del niño a los ojos de la madre, esa mirada tan llena de amor, tan llena de expresión cordial, que habla tan elocuentemente de su elevación en la escala de los seres. Es ahora un sujeto adecuado para recibir el más alto don de la naturaleza humana. La voz de la conciencia hablará dentro de su pecho; la religión le auxiliará en sus pasos vacilantes y elevará sus ojos al Cielo. Con esta condición, el corazón de la madre se ensancha con deleite y solicitud; no ve en su progenie meramente ciudadanos de la tierra; "Has nacido", exclama, "para la inmortalidad y una inmortalidad de felicidad: tal es la promesa de tus facultades de origen divino; tal será la consumación del amor del Padre Celestial".

Estas son entonces, las primeras huellas del desenvolvimiento de la naturaleza humana en el estado in-

fantil. El filósofo puede tomarlas como hechos que constituyen un objeto de estudio; puede utilizarlas como la base de un sistema; pero están originariamente destinadas para la madre, son un aviso

desde arriba que le sirve, a la vez, de bendición y de estímulo:

"Por todas sus amarguras y todos sus cuidados, Un espléndido premio de deleite."

CARTA CUARTA

18 de octubre de 1818.

Mi querido Greaves:

Cuando una madre ha observado en su hijo la primera señal de desenvolvimiento, se le plantean nuevas cuestiones: *¿Cómo se dirigirán estas facultades que se ensanchan?* ¿Cuál de ellas pedirá una atención más diligente y que pueda seguir su curso natural sin requerir ningún peculiar cuidado prestado a su propio crecimiento y regulación? ¿Cuál tiene, también, más importante significación en el bienestar futuro del niño?

La cuestión última se decidirá unánimemente, supongo, en favor del corazón. No creo que haya una madre tan ciega, moral e intelectualmente, que conscientemente decida atender al beneficio externo y temporal del niño a expensas de su bienestar interior y eterno. Pero puede, no obstante, confundirse respecto de la importancia relativa de las facultades a su cargo y la consiguiente proporción de atención que separadamente demandan.

El corazón tiene, verdaderamente, una pretensión predominantemente a su atención. Pero, ¿no está el niño dirigido y aconsejado por la voz interior de la conciencia? ¿No es capaz de decidir la gran cuestión de lo justo y de lo injusto, oyendo simplemente esta voz, sin ninguna instrucción particular de cualquiera

otra? ¿Y no habrá llegado el momento, cuando reciba las verdades de la religión, de confirmar aquella voz interior y darle aquella elevación moral, cuya verdadera idea está, al presente, muy lejos de su alcance?

No sería difícil responder a estas preguntas y poner la materia entera a plena luz. Pero yo no ofrecería a una madre ningún plan detallado para su guía, considerando como muy especial que no se sienta apasionada por algo semejante a un sistema cuyos principios, no siendo suyos, sólo pueden prejugarse y definir sus opiniones y su práctica sin convencerla de ninguna suficiencia o adaptación en los medios dados para el fin propuesto. ¿Por qué no habría de ser su espíritu más que el reflejo de otro, cuyos puntos de vista no pueda ella, quizá, ni sondear ni apreciar? ¿No es ella madre? ¿Y habría su Creador, al proporcionarle la continuación de la vida natural para sus hijos, no habría dotado para administrar aquella vida intelectual que es el fin verdadero y la esencia de todo ser? Teniendo su relación con la humanidad un carácter tan responsable, ¿no habría de concentrar su inteligencia y su energía sobre este foco? ¿No será absorbida toda su inteligencia en este exaltado propósito e incansable esfuerzo para realizar el

fin de su creación? La naturaleza, la benevolencia y la religión, lo reclaman así, y tan unánimemente, que puede darse la cuestión como resuelta.

Yo pediría a toda madre que procurase lograr una visión general de la vida en todos sus variados aspectos; y cuando se presente la felicidad, no meramente en semenzanza, sino en sustancia, detenerse entonces y examinar, si es posible, cómo está constituida esta felicidad y cuál es su origen.

Es más que probable que se sienta más bien disgustada con los resultados de su primera investigación; encontrará casi imposible, en medio de tal multiplicidad de propósitos y de caracteres, seleccionar modelos sobre los cuales puedan reposar sus ojos, como si procedieran de una indagación escrutadora, y hacer una luz verdaderamente ilustradora sobre la materia. Querría retirar su contemplación de esta escena de confusión y dirigirla otra vez por los antiguos canales, para reforzar con un deleite puro por aquel ser de todos sus afectos. Pero ese niño querido, ¿es para ti, madre imprudente? Con más urgencia insistiría yo para que examinases aquel día en que habrá de ser lanzado un día. ¿La encuentras llena de peligros? Tienes que preservar tras de un escudo su inocencia. ¿Le encuentras en un laberinto de error? Tienes que mostrarle aquella mágica nube que lleva a la fuente de la verdad. ¿Le encuentras sin vitalidad, muerto, bajo todas sus apariencias atareadas? Tienes que procurar nutrirle con aquel espíritu de actividad que mantendrá vivas sus potencias y le impulsará hacia adelante para mejorar, aunque todo lo que le rodea deba perderse en el mecanismo habitual de un estéril estacionamiento. Además, y como consecuencia, averigua lo que la experiencia de la vida puede proporcionar. Observa por un momento a aquellos que se han distinguido del resto de su especie. Se-

guro que no desearías que tu hijo fuese uno de los muchos de quienes nada puede decirse, sino que han vivido y muerto, pasando por la vida sin pena ni gloria y sin caracterizarse por ninguna cualidad ni acción que pueda dignificar la humanidad. Tu hijo no puede pertenecer a una clase social en la que no pueda alcanzarse la distinción más honorable. El árbol más fértilmente desarrollado, por bajo que pueda ser el valle en que crece, no es menos acogedor para el cansado caminante que encuentra sus frescos frutos y su agradable sombra.

Aun en las situaciones inferiores, encontraréis muchos que se han distinguido realmente por el ingenio y la energía desplegada en su empleo por pequeña que pueda ser la dignidad intrínseca de éste; pero su habilidad y perseverancia les han ganado y asegurado la atención y, quizá, el respeto de sus vecinos y sus superiores.

Llamarán vuestra atención otras personas colocadas en los más elevados puestos de la sociedad y cuyos sorprendentes rasgos de inteligencia parecerán casi sobrenaturales. Ocasionalmente, les podréis observar persiguiendo fines extraordinarios con medios ordinarios y aun limitados, y aun dirigiendo con facilidad el timón del poder de la nación o regulando las decisiones de la sabiduría nacional o navegando por las corrientes de la política; y en éstas o en otras variedades de su carácter y de su acción, admiraréis el triunfo del espíritu.

Estos actores preeminentes sobre el escenario de la vida, suelen ser para un gran número de seres, cuyo destino parece estar bajo su poder, objetos de terror, pero difícilmente se encontrará algunos dispuestos a rendirles el tributo de admiración debido a sus dotes apacibles. Sus personas son miradas con respeto y aun, quizá, con temor, por los demás de su especie. Encontraréis

también otros individuos que inspiran a los que les observan y tratan, un sentimiento de amor: esta bondad natural de disposición y su invariable atención benévola, nunca deja de producir este efecto apropiado: siendo bondadoso con los demás hombres ha obtenido

el secreto de lograr el afecto de todos.

Entre vuestros conocimientos habéis encontrado el original de un individuo por lo menos de cada una de estas tres clases.

¿Son ellos igualmente felices o lo es alguno superlativamente?

CARTA QUINTA

24 de octubre de 1818.

Mi querido Greaves:

No pretendo anticipar la respuesta de la madre. Pero es muy probable que sus indagaciones terminen en la triste convicción de que ninguno de los individuos en cuestión parece estar investido de la felicidad verdadera, esencial e imperturbable a que ella ardentemente aspira, como lote futuro para su hijo.

Aquí, entonces, observará las imperfecciones de la naturaleza humana, la inconsistencia de los humanos empeños. ¿Es posible, exclamará, que con toda esta fertilidad del genio, toda esta comprensión de espíritu y toda esta bondad de corazón no pueda alcanzarse todavía la felicidad?

Ahora bien: éste es precisamente, el punto a que yo quería traerla. ¿Cómo es posible?, es una frase tan común entre nosotros, que olvidamos con frecuencia su significación original. Es una pregunta, pero siempre evadimos su legítima respuesta. Es una cuestión que nos planteamos a nosotros mismos, pero conscientemente retrocedemos ante la tarea de encontrarle una réplica buena y abierta. Procedamos de otro modo en el caso presente. Que la madre llegue a examinar la naturaleza de esta posibilidad, y pronto

se aproximará a la verdad que busca. Deberá comprender que el mero talento ejecutivo, por espléndido que sea, la mera capacidad mental, aunque sea muy vasta, y el mero buen natural, por expansivo que sea, son dotes todavía infinitamente inferiores a las condiciones de la felicidad humana. Y aquí debemos aludir a un error fundamental que prevalece en la educación, así como en nuestro juicio respecto de los hombres y las cosas.

¿Cuál, pregunto yo, pudiera ser el uso verdaderamente intrínseco de la mayor parte de las actividades posibles, a menos de que estén reguladas por la exactitud de las ideas, por las percepciones elevadas y universales, y, sobre todo, bajo el control de α y fundadas en los más nobles sentimientos del gorazón y en la voluntad más firme y enérgica? Y, además, pregunto yo: ¿cuál puede ser el uso real y el mérito del propósito, por profundo o ingenuo que sea, si la energía del ejercicio no es igual al aliento y habilidad de la concepción, o si aun cuando se combinan los dos poderes no actúan para un fin digno de ellos mismos y propicio para la humanidad? Es obvio, entonces, que un nuevo cultivo de los ta-

lentos de nuestra naturaleza animal e intelectual será absolutamente inferior como sustituto del corazón.

Este se ofrecerá entonces como la verdadera base de la felicidad humana. Pero, aunque debo prevenirlos contra una posible equivocación, indicando los rasgos de un carácter capaz de confundirlos y que con tanta frecuencia encontramos en el curso de la vida, que no puede discutirse la existencia de uno original. Me refiero a aquellos cuyo espíritu está lleno de buenas intenciones, su corazón saturado de disposiciones y su celo dispuesto siempre a patrocinar y promover una empresa digna que tenga por objeto el beneficio de la sociedad. No necesito enumeraros todos los rasgos admirables de tal carácter, tanta bondad, benevolencia y entusiasmo no pueden dejar de ofrecerlos un irresistible atractivo. Y, sin embargo, es un hecho, confirmado demasiado frecuentemente por la experiencia, que toda esta constelación de excelencias puede arder y relucir en vano; que tal temperamento, por finamente constituido que esté, puede vivir y moverse para propósitos pequeños en relación con los demás y no lograr asegurar aquella felicidad que se considera concomitante inseparable de la virtud.

La razón es evidente: el corazón, la rueda esencial del mecanismo humano, puede haber actuado larga y activamente, pero por falta de conexión a su debido tiempo con aquellos otros poderes de la naturaleza humana, cuya cooperación es igualmente esencial, ha dejado de producir aquella salud y vitalidad que en otro caso hubiera penetrado el sistema. Las facultades del hombre deben ser cultivadas a expensas de otro, sino que cada uno sea estimulado a la verdadera norma de la actividad, y esta norma es la naturaleza espiritual del hombre.

Y, aquí, permítaseme insistir so-

bre los resultados principales de estas importantes verdades, y consideraras además en relación con el carácter de que tratamos.

¡Madre feliz! Te deleitas en los primeros esfuerzos del niño, que son realmente deliciosos; medita sobre ellos; no los olvides, porque son el germen de acciones futuras; son muy importantes para ti y para él y deben provocar en ti el curso de un pensamiento prolífico.

"Dios ha dado a tu hijo todas las facultades de nuestra naturaleza, pero el punto esencial permanece todavía indeciso. ¿Cómo se emplearán este corazón, esta cabeza y estas manos? ¿A qué servicio habrán de dedicarse? Esta es una pregunta cuya contestación envuelve un futuro de felicidad o de desdicha para la vida que te es tan cara.

"Dios ha dado a tu hijo una naturaleza espiritual; es decir, ha implantado en él la voz de la conciencia, y él ha hecho más: le ha dado la facultad de escuchar esta voz. Le ha dado unos ojos cuya dirección natural es hacia el cielo; muéstrale, sólo con eso, la elevación de su destino, y que rompa toda afinidad con las criaturas inferiores, cuya mirada, baja, habla expresivamente de la tierra, sobre la que se inclinan.

"Tu hijo, entonces, fue creado no para la tierra sino para el cielo. ¿Conoces el camino que conduce allí? El niño no lo encontraría nunca, ni ningún otro mortal sería capaz de mostrárselo si el Creador no se lo hubiera revelado. Pero no es bastante conocer este camino; el niño debe aprender a andar por él.

"Se ha recordado, ya lo sabéis, que Dios abrió los cielos a uno de los patriarcas de la antigüedad y le mostró una escala que conducía a las alturas celestes. Bien; esta escala quedó puesta para todos los descendientes de Abraham, y está

¹ Subrayado en la presente edición, 1975.

tendida para tu hijo. Pero hay que enseñarle a subirla. Y hacer que se preocupe, no de intentarlo ni de pensar en la escala por frío cálculo de la cabeza, ni ser impelido a la empresa por el mero impulso del corazón, sino procurar que se combinen todos los poderes y la empresa será coronada por el éxito.

"Todos estos poderes le han sido ya concedidos, pero es misión tuya ayudarlo para sacarlos a luz. Procura que la escalera que le lleve al cielo esté constantemente ante vuestros ojos, la escala de la Fe, sobre la cual puedan ascender y descender los ángeles de la Esperanza y el Amor."

CARTA SEXTA

31 de octubre de 1818.

Mi querido Greaves:

Si hubiera tenido más interés en ocasiones anteriores, por adaptar mis palabras al gusto de los unos y a las teorías de los otros, quizá hubiera asegurado la aprobación de aquellos, que se inclinan al presente a ascantar sobre mis principios una construcción menos favorable o a rechazarlos conjuntamente. Pero no he acostumbrado a referirme como prueba a lo que la experiencia sugiere o la práctica me confirma. Ha sido mi misión, como yo humildemente esperaba, arrojar alguna luz sobre verdades poco notadas anteriormente y sobre principios que aunque más generalmente reconocidos fueran, sin embargo, rara vez aplicados; y confieso que yo estaba poco cualificado para aquella tarea, por la concisión de mis nociones filosóficas, pero estaba sostenido por un rico caudal de experiencia y guiado por el impulso de mi corazón. Si, por tanto, he recurrido frecuentemente a la apelación de los sentimientos de la madre, comprendéis fácilmente que aun cuando yo solicitara el examen de mis principios por parte de aquellos que están dotados de una superioridad

intelectual, miro, no obstante, con especial simpatía, sobre todo, a aquellos cuya actitud y cuya actividad son semejantes a la mía por que brotan del mismo sentimiento y se dirigen al mismo fin.

Procederé, pues, a presentaros mis puntos de vista, no con la depurada exactitud que satisficiera la crítica de un extraño, sino con el calor con que hablamos al corazón de un amigo.

Debería, en primer lugar, dirigir vuestra atención a la existencia y a las primeras manifestaciones de un principio espiritual, aun en el espíritu del niño. Pondría muy de relieve que hay en el niño un poder activo de fe y de amor: los dos principios por los cuales, bajo la guía divina, participa de las más altas bendiciones que nos están reservadas. Y este poder no está en el espíritu del niño como lo están otras facultades, en un estado duramente. Mientras todas las demás facultades sean mentales o físicas presenten la imagen de una gran indefensión, de una debilidad que en su primera etapa de ejercicio sólo conduce al esfuerzo y al desengaño, aquel mismo poder de fe y de amor desplaza una energía y una inten-

sidad que nunca es superada por sus más eficaces esfuerzos cuando está en pleno crecimiento.

Tengo plena conciencia de que lo que acabo de llamar un principio de fe y de amor en el niño es frecuentemente y aun generalmente degradado con el nombre de un sentimiento meramente animal o instintivo. Pero confieso que siempre consideré el hacer instintivo del niño en su primera etapa de existencia, como la maravillosa concesión de una providencia benigna y sabia. De este modo, lo repito, como maravillosa concesión, podemos realmente admirar, con sentimiento de veneración, el libre don del Creador al hombre, un don que aun cuando el hombre puede estropearlo es, no obstante, en su actuación primitiva una bendición incalculable. Y si el sentimiento a que aludo puede llamarse animal, confieso que parece haber sido la intención del Creador, el que pueda considerarse la primera etapa de la existencia humana, de modo que sea posible, vislumbrar en sus formas primitivas el desenvolvimiento sucesivo de su naturaleza espiritual.

Este principio, sin embargo, cuya existencia definiendo, no está de ningún modo absolutamente maduro y purificado en el niño. Si hubiera de permanecer entre las facultades inferiores dejaría de actuar como un constante preservativo de fe y amor. Debe, por consiguiente, derivar su nutrición y desarrollo de la naturaleza misma; debe ser acariciado por el poder sagrado de la inocencia y de la verdad. Esta debe constituir la atmósfera en que viva el niño.

La nutrición diaria del amor y de la fe del niño desenvolverá en su tiempo todos los gérmenes de las virtudes más puras. El niño es obediente, activo, amante y casi pudéramos decir discreto y piadoso, antes de que se le haya enseñado a comprender la naturaleza o el mé-

rito de estas virtudes. El más elevado y energético poder de elevación espiritual de que es capaz el alma del hombre bajo el influjo de la doctrina divina de Cristo, se comunica al niño en la más tierna infancia; por una especie de revelación. Tiene una anticipación de las más sublimes virtudes, cuyo poder no es todavía capaz de concebir.

Así, la verdadera dignidad de la cristianidad puede decirse que ha de implantarse en el niño antes de que tenga una idea del pleno desenvolvimiento de los gérmenes, todavía tiernos, que hay en su pecho. El sagrado sentimiento de gratitud es activo en el niño en el momento de la gratificación, cuando siente apaciguada su vida animal y satisfechas sus necesidades animales. El poder sagrado de la simpatía, que es superior al temor del peligro y de la muerte, es activo en el niño: moriría en el regazo de la madre para librarla de un dolor inminente, sentimiento este que se marca energicamente en sus rasgos —moriría por ella antes de poder concebir lo que es la simpatía o la muerte. En el niño se da hasta una anticipación del sentimiento de tranquilidad y complacencia que es la recompensa de una renuncia de nuestros propios deseos, de una subordinación de todas nuestras esperanzas y aspiraciones bajo los principios superiores de amor y fe.

Este acto de renuncia, por insignificante que pueda ser su objeto inmediato, es el primer paso hacia el ejercicio consciente y regulado de la abnegación.

En los brazos de la madre, el niño actúa como si estuviera inspirado por este principio, el cual puede convertirse en su segunda naturaleza, mientras que el espíritu está todavía lejos de una conciencia de aquel poder que, en su ulterior desenvolvimiento, puede producir el más glorioso efecto de abnegación.

CARTA SEPTIMA

8 de noviembre de 1818.

Mi querido Greaves:

He afirmado en mi última carta mi firme convicción de que hay en el niño un principio que puede, bajo la guía divina, capacitarle no solamente para distinguirse entre los demás hombres sino también para llenar el más supremo mandato de su Hacedor, para caminar a la luz de la fe y para inundar su corazón, que sobrelleva todas las cosas, que cree en todas las cosas, que espera en todas las cosas y que sufre todas las cosas —el amor "que nunca falla".

He llamado este principio, aun tal como se manifiesta en la primera etapa de la vida humana, un principio de amor y de fe. Y comprendo que estos términos parecerán a algunos contradictorios y quizá absurdos para otros. Agradecería verdaderamente que alguien me indicase otros dos términos más apropiados, más expresivos de la idea que he formado de la materia después de una estrecha y entusiasta observación de muchos años. Al mismo tiempo puedo aventurarme, al menos, a esperar que nadie me niegue el hecho a cuenta meramente de la insuficiencia de los términos que he tenido el infortunio de emplear para describirlo.

Procuraré explicar mi idea de manera que deje difícilmente duda sobre la naturaleza del hecho respecto del cual es mi deseo llamar la atención de todas las personas consagradas a la educación. Esta- réis dispuestos a admitir por la pasada experiencia que *si tratáis a un*

*niño con bondad hay mayor probabilidad de conseguirlo que por cualquier otro medio.*¹

Ahora bien; esto es todo lo que yo deseo que se me conceda; y sobre este hecho sencillo e innegable formularía todo lo que hay de teoría o de principio en mi punto de vista sobre el desenvolvimiento del niño.

Si conseguís por la bondad más que por ningún otro medio, habrá, hemos de reconocerlo, algo en el niño que responda de algún modo a lo que llamáis bondad. La bondad debe ser congénita con su naturaleza: debe excitar una simpatía en su corazón. ¿De qué se deriva? No vacilaría en decirlo: del Dador de todo lo que es bueno. Es, verdaderamente, a aquel mismo principio en el hombre, al que él dirige siempre su pensamiento por la voz de la conciencia, y siempre que por su infinita benevolencia ha hablado a la humanidad, "en diversos tiempos y de varias maneras". En otro caso no podríamos satisfacernos con respecto a la significación de la autoridad divina, lo que se ha calificado como "el reino de los cielos"; y se ha dicho que "quien no reciba el reino de Dios como un niño pequeño, no entrará en él".

Tendremos aún más razón para pensar así si consideramos la manera según la cual el poder de la bondad actúa sobre el espíritu del niño.

Si el espíritu del niño no actuase

¹ Subrayado de la edición 1975.

por ningún otro impulso que por el nuevo instinto de conservación; si su adhesión a la madre se cimentase meramente sobre una conciencia de su indefensión, de sus necesidades animales y la observación de que ella fue la primera en sostenerle, en protegerle y en halagarle; si esto ensancha su sonrisa y todas las pequeñas muestras de afecto, tan queridas para el corazón de la madre; si el niño fuese realmente esa criatura egoísta y calculadora y girase alrededor de la satisfacción de sus propios deseos el afecto de los demás; entonces cesaría yo para siempre de hablar de los gémelos de amor en su corazón, o de la anticipación, por distante que sea, de la fe; entonces cesaría yo de dirigirme a la madre como el agente principal en la causa de la humanidad. Tal causa no existiría ya. No la exhortaría yo a pesar su deber ni a considerar los medios por los cuales lo cumple. Todo laboraría por lo que sería entonces su misión, alimentar en su hijo aquel mismo egoísmo frío y antinatural, que pudiera ser expiado en su propia raíz bajo la máscara engañadora del amor maternal.

Pero que la madre nos diga lo que le dicta su corazón ante tal doctrina. Que diga si no cree que Dios mismo ha implantado en ella aquel sentimiento de amor maternal. Que diga si no se siente más cerca de Dios en aquellos momentos en que su amor es más intenso y activo; y si no es este sentimiento el único que le capacita para ser

infatigable en sus deberes y para prestarse a innumerables abnegaciones que podríamos intentar describir, pero que sólo una madre puede sentir y sólo ella puede sufrir. Que diga si no está firmemente convencida, por aquel mismo sentimiento, de que hay en el corazón de su hijo una adhesión que es confianza y una adhesión que es mejor que el egoísmo y que está implantado, como su propio amor, por su Divino Padre.

Conozco la doctrina fría y sin entrañas que niega la existencia de tal sentimiento, pero que cuenta con ella como con un saludable engaño para inducir a la madre a ser cuidadosa en el cumplimiento de sus deberes. ¿He llamado a esta doctrina fría y sin entrañas? Dejádme entonces agregar que no deseo lanzar ninguna imputación sobre sus sostenedores, sean cualquiera los motivos que les impulsan: pero no puedo de ningún modo simpatizar con ellos.

Dejemos a otros defender la teoría de que puede hacerse el mal para producir el bien. Dejemos a los hombres paliar con esta teoría su propia debilidad. Pero que no intenten transferir aquel principio a las obras de Aquél, que es todo sabiduría, todo poder y todo amor. No; yo nunca creeré que Dios la induzca por una placentera ilusión a cumplir su deber difícil y con frecuencia penoso —yo nunca creeré que el Padre de la Verdad haya implantado un espíritu de mentira en el corazón de la madre.

CARTA OCTAVA

15 de noviembre de 1818.

Mi querido Greaves:

Yo convocaría a las madres para dar gracias a Dios de que haya facilitado tanto la tarea implantando en el corazón del niño aquellos gémelos que bajo su guía y con su bendición constituirá su deber desenvolver, proteger y fortalecer hasta que puedan madurar en frutos reales de fe y de amor.

Porque constituirá su tarea en un mundo de corrupción guardar su inocencia y hacerla madurar en su principio. En un mundo de corrupción, de inconsistencia o de decrecimiento, la incumbirá prestar gran asiduidad para que la serena y amable seguridad de aquella inocencia que ahora reposa en sus brazos, pueda algún día desenvolverse en una confianza inquebrantable en todo lo que es bueno aquí abajo y en todo lo que es sagrado allá arriba. Y en un mundo de egoísmo, ella tendrá cuidado de dirigir y extender la adhesión instintiva de su hijo en la corriente de la benevolencia activa, la cual, en una buena causa se entregará a la abnegación y no creará demasiado grande ningún sacrificio.

¿Cómo pudiera ella lograr esto que es el gran fin de la educación, si el Creador no ha instituido en el niño aquellas facultades que admitirán una juiciosa dirección y desenvolvimiento? El requisito necesario para la educación no consiste solamente en la cualificación de aquellos que emprenden la tarea; consiste también en la cualificación del niño en cuya naturaleza

debe encontrarse lo que proclama más alto que nada el gran fin de la Sabiduría Infinita; en la creación del hombre. Primeramente y sobre todo, dejemos a la madre regocijarse con que por débil que pueda ser la naturaleza humana y por grandes que puedan ser las tentaciones, hay algo en su hijo cuyo origen, como un don de Dios, data de fecha anterior a toda tentación o corrupción. Dejémosla regocijarse con que en su hijo hay, lo que

“ni las joyas, ni el oro
ni los honores, ni la cultura pueden
prestar:
¡Dios solamente! cuando prime-
ramente.
Su mano activa
imprime la inclinación secreta del
“alma”.

Pero, esta doctrina, ¿será aceptable para todos igualmente que lo es para mí mismo y confío lo sea para vosotros?

He oído decir, querido amigo mío, que hay muchos de mi propio país y del vuestro, que la rechazarán conjuntamente porque afirman que no es *ortodoxa*.

Ahora bien, me pregunto: ¿qué hombres son los que pueden pensar que sólo sus puntos de vista son *ortodoxos*? ¿que solamente su doctrina, con exclusión de toda otra, es la recta? Desearía que avanzasen y nos mostrasen sus credenciales; credenciales no firmadas, en verdad, por manos de hombre, por sabio que el hombre sea, porque los más sabios están sujetos a error; ni por el más poderoso, porque el

más poderoso puede ser tentado por el orgullo; sino testimonios que garanticen plenamente su presunto carácter de exclusivos poseedores, de únicos intérpretes de Su verdad, la de Aquel que desea que todos Sus hijos "tomen el agua de la vida libremente" y no "alumbren cisternas que no tienen agua", ni "sean tratados a retortero por cualquier viento de doctrina". Si tienen tales credenciales, es preciso que las conozcamos y nos inclinemos ante su autoridad. Si no, es preciso, al menos, que no pretendan lo que no les corresponde, como tampoco nos corresponde a nosotros la autoridad exclusiva, y que ellos deben, a su vez, concedernos lo que nadie pensará que nos nieguen ni negarles a ellos: el derecho de *la libertad de conciencia y del juicio privado*.

Abribo la esperanza de que llegará un tiempo en que no se preguntará ya si una teoría conviene o no con el interés de una clase de hombres o con las opiniones preconcebidas de otros, sino si se apoya sobre la observación o la experiencia, o sobre un uso recto de la razón y una desembarazada interpretación de la revelación: desdenando el comentario de los hombres y reconociendo como su sola base la palabra de Dios.

Así respondería yo a una clase de objeciones. Pero anticipo otra clase de dudas, de una naturaleza muy diferente, que no surge de una disposición en aquellos que la abrigan, a sobrestimar su propio juicio y, consiguientemente, a menospreciar el de los demás, sino, más bien, de la consideración de la debilidad de todo humano razonamiento y de una resistencia a abandonar los puntos de vista adoptados en la primera juventud y conscientemente conservados como un sacratísimo legado de aquellos que ya no existen; puntos de vista que se han desenvuelto bajo su estimación y que están ahora conexonados con los más caros intereses de su cora-

zón, porque han visto a los que los sostienen elevarse como un ejemplo que nunca se borrará de su memoria y que ninguna dificultad les impedirá imitar.

Puede fácilmente imaginarse que sobre tales fundamentos una madre puede inclinarse no sólo a no discutir la corrección de la teoría, sino más bien el derecho a ofrecerle una posición contraria a lo que ha tenido el hábito de reverenciar como verdad incontrovertida. "¿Abandonará principios mantenidos por aquellos que vigilaron con ansiedad los primeros pasos de su propio espíritu y que fueron incansables en sus esfuerzos para formarlo y para dirigirlo hacia la verdad? ¿Entregará ella su espíritu al examen de las teorías y quizá de las teorías de un extraño, mejor que seguir las inspiraciones de sus amigos? ¿Será necesario inquirir sobre la existencia de los hechos, en vez de ser guiados por la práctica de aquellos que la experiencia le ha enseñado a respetar y que su corazón está dispuesto a amar? ¿No sería difícil conseguirlo? ¿No podría el amor maternal suplir una deficiencia de conocimiento? Y si es así, ¿Dios prohíbe que los principios de educación puedan ser de algún modo conexonados con puntos de vista que la madre está acostumbrada a considerar como erróneos y quizá como peligrosos y opuestos al mismo tiempo a la verdad divina?"

Ante tales dudas y de ese modo alegadas, debo contestar: "¡Madre! Yo me congratulo de tus dudas aunque tiendan a alejarte de los puntos de vista que yo sostengo y que muchos han sostenido antes que yo. Pero, vuestras dudas muestran aquel sentimiento que sobre todo otro, deseo ver vivo en el corazón de una madre. No te desvíes, pues, en tus arduos pasos de la mano que te ofrece aquel que, aunque no participe de tu razonamiento, honra, sin embargo, tus

sentimientos, y te conduciría hasta donde está, en sus tendencias. Es probable que nunca te conozca. Mis días pueden estar contados, mi vi-drio puede ser roto mucho antes de que puedas tener ocasión de oír que en una tierra distante, en un valle de sus Alpes nativos, vivió y vivió hasta la vejez, un hombre que no conoció una causa de más interés o de mayor importancia que aquella a la que está consagrado; cuya vida ha sido empleada en esfuerzos quizá débiles, pero en los cuales ha concentrado todas sus fuerzas para ayudar en su tarea a las madres y a aquellos que puedan actuar en su lugar y a aquellos que puedan des- envolver el deber de guiar el espíritu en un período más avanzado de la juventud; un hombre que desea que los demás puedan des- volver lo que ha comenzado y con- sigan aquello en que él ha fracasado; que procura que hablen sus amigos allí donde su voz no haya podido lograr un oyente y actúe donde sus propios esfuerzos pudie- ran haber pasado inadvertidos; un hombre que cree firmemente que hay un lazo invisible para unir to- dos aquellos cuyos corazones han abrazado la misma causa sagrada y que saludan con entusiasmo su apa- rición, cualquiera que sea la nación a que pertenecen y las opiniones a que estén adheridos; un hombre que, en sus sueños (y si fueran sueños no podría haber sueños más placen- teros), ha pensado mucho como vos- otros que tenéis corazón entusiasta y piedad genuina, pero que diferís de él y quizá ampliamente, en opinión."

"Y, ¿a causa de esa, solamente de esa diferencia, no podrá haber ninguna comunión entre nosotros?"

"No penséis que yo tenga el de- seo de convertirlos a mi opinión. No; nunca os apartaréis de los prin- cipios que ahora seguís por motivos que sólo el razonamiento pueda su- gerir, a menos de que vuestro cora- zón participe en ello. Hagamos que ésta sea la mejor piedra de toque por la cual examinéis las nociones que hayáis podido escuchar de los demás; y siempre actuaréis hacia lo mejor de vuestro conocimiento como os dirige vuestra conciencia."

"Que ésta sea la mejor prueba para examinar las ideas que ahora se os ofrecen. Adoptar de ellas lo que os pida vuestro corazón. En cuanto al resto, quizá podáis sen- tidos inclinados a pensar que pro- ceden de una convicción igualmente sincera y de intenciones no menos benévolas."

"Pero, podéis considerar erróneas y aun quizá perniciosas algunas de ellas. Y podéis incluso encontrar a aquellos que las sostienen, en un terreno del cual tenéis que sepa- raros."

"Yo, por mi parte, me felicito de que mi credo no contenga ni ex- prese ninguna aprensión mía de esa índole respecto de vosotros. Porque es mi esperanza y en ella me com- plazco, que aquellos que han sido firmes en sus tentativas para hacer el bien, no se apoyen, verdaderamente, en ninguna fuerza o méritos propios, sino que reconozcan sus propios fracasos y atribuyan a Dios la gloria de sus éxitos; y constituye mi esperanza que puedan, con hu- mildad de corazón, pero con la confianza de la fe, dirigirse en toda situación de su vida y en la expec- tativa de los días por venir, a la gracia Divina."

CARTA NOVENA

20 de noviembre de 1818.

Mi querido Greaves:

Procuraré en esta y en otras cartas posteriores, describir los hechos que pueden ser considerados como la primera manifestación del buen principio de que he hablado. Procederé, entonces, a señalar la falta común por la cual es frecuente o prescindir de él o incluso pervertirlo por un tratamiento indiscreto de modo que, en vez de actuar como un preservativo moral, en vez de ser un instrumento para la elevación espiritual, se convierte en un factor para la corrupción de los mejores poderes de la naturaleza humana.

Será desagradable insistir en este tema; será necesario aludir a la fuente de toda miseria mental y moral que nuestra carne ha heredado; será indispensable convencer a muchas madres imprudentes, de que lo que está bien intencionado, no siempre está bien hecho, a impedir enérgicamente en su espíritu el hecho de que por un modo de proceder que fluye de los motivos más benévolos, pero que no se ha contrastado con un juicio maduro, podrá perpetuar en sus hijos aquella miseria contra la cual quería precisamente protegerles.

Pero si, discutiendo sobre los fundamentos que tenemos ante nosotros, tendremos ocasión frecuente para lamentar la corta visión de algunos y la indolencia de otros, también tendremos ocasión para regocijarnos de que los medios por los cuales puede evitarse tal miseria y por los cuales puede asegurarse una mayor porción de felicidad, no están

indefensión. La primera impresión parece ser la de disgusto, o al menos, de desasosiego. No hay, verdaderamente, la más ligera circunstancia que pueda recordarnos facultad alguna distinta de aquellas características de la naturaleza animal del hombre; y aun éstas se encuentran en la etapa inferior de desenvolvimiento.

Todavía hay en esta naturaleza animal un instinto que actúa con gran seguridad y que aumenta en fuerza conforme se repiten las funciones de la vida animal, día por día; a este instinto animal se le ve hacer los más rápidos progresos y llegar muy pronto al más alto grado de fuerza y de intensidad, aun cuando se haya prestado poca o ninguna atención a la protección del niño respecto de los peligros que le rodean o a fortalecerle con algo más que con la nutrición y el cuidado ordinario. Es bien conocido el hecho de que entre las naciones salvajes las facultades animales del niño son capaces de ejercicio y se desenvuelven con una rapidez que prueba suficientemente que aquella parte de la naturaleza va paralelamente con el instinto en el resto de la creación animal.

Tan sorprendente es la semejanza, que encontramos frecuentemente puesta en ridículo toda tentativa para descubrir la huella de alguna otra facultad. Verdaderamente, que, mientras prestamos una atención asidua a aquella parte de la naturaleza humana en la primera etapa de la vida que no requiere sino poca parte de nuestro cuidado, somos demasistado aptos para prescindir y olvidar aquello que, en su primera aparición es ciertamente muy débil, pero que en su debilidad reclama nuestro cuidado y nuestra atención y que debe inspirarnos un interés por su desenvolvimiento, porque éste recompensará ampliamente nuestros esfuerzos. Porque por sorprendente que sea esta semejanza nunca puede estar justificado que se olvide la distin-

ción que existe entre el niño, aun en la primera época de la vida, y el animal, que puede, aparentemente, haber hecho un progreso más rápido y puede ser muy superior en aquellas cualidades que constituyen un estado sólido y confortable de existencia animal.

El animal permanecerá siempre en aquel punto de fuerza corporal y de sagacidad a que le ha conducido tan rápidamente el instinto. Por toda la duración de su vida, sus goces, ejercicios y, si podemos decirlo, sus adquisiciones, seguirán siendo satisfactorias. Podrá retroceder a causa de la edad o de las circunstancias desfavorables; pero nunca avanzará más allá de la línea de perfección física que ha alcanzado en su pleno crecimiento. Una nueva facultad o una actuación adicional de las primeras es un acontecimiento ignorado en la historia natural de la creación animal.

No ocurre lo mismo con el hombre.

Hay algo en él que no deja de manifestarse, a su debido tiempo, por una serie de hechos, todos ellos independientes, de la vida animal. Mientras que el animal está siempre movido por el instinto, al cual debe su conservación y todos sus poderes y goces, un algo que afirma el derecho del hombre a conservar el imperio sobre todos sus poderes, a dominar y regir la parte inferior de su naturaleza y a llevarle a aquellos actos que le aseguren un lugar en la escala del ser moral.

El animal está destinado por el Creador a seguir el instinto de su naturaleza. El hombre está destinado a seguir un principio superior. Su naturaleza animal no debe permitirse ya que le rija tan pronto como ha empezado a desenvolverse su naturaleza espiritual.

Será objeto de mi próxima carta señalar a la madre la época en que puede esperar las primeras manifestaciones de una naturaleza espiritual en su hijo.

CARTA DÉCIMA

27 de noviembre de 1818.

Mi querido Greaves:

He oído observar con frecuencia que no hay una consideración más humillante que aquella de la primera condición del hombre cuando penetra en este mundo como un extranjero indenso, igualmente incapaz de indicar sus necesidades que de pensar el modo de satisfacerlas o de ofrecer ninguna muestra por la que pueda ser reconocido como un miembro de la creación racional.

Admito que todo esto debe recordarnos vigorosamente la debilidad de nuestra naturaleza y que puede preservarnos de la presunción de confiar en nuestros propios poderes, y creo que es adecuado para refrescar en nuestro espíritu lo que éste tiende demasiado a olvidar. Pero aunque esta consideración no puede de ningún modo halagar nuestra vanidad, no puedo considerar, sin embargo, que sea tan singularmente humillante.

Plantéese el caso con todo el vigor que pueda necesitar la observación. Concedamos que han de pasar semanas antes de que el niño dé pruebas de alguna facultad superior a la de los animales irracionales. Agréguese que ningún animal está tan físicamente indefenso y tan destituido de poderes como el niño poco después de su nacimiento. Y concedamos que el comienzo de la vida humana ocupa el lugar más bajo en la escala de la vida animal.

Y, sin embargo, todavía confieso que no puedo encontrar en este hecho ninguna cosa humillante.

Ver brutalizado un ser racional.
Puede considerarse como la más severa lección para quien siente el deseo de vindicar el carácter moral de la naturaleza humana. Pero esta observación tan humillante no tiene comparación alguna con el hecho que tenemos ahora ante nosotros.

Porque no se tiene conciencia de la diferencia inmensa entre un estado de existencia animal, al cual va a suceder la manifestación de la vida espiritual y una existencia de elevación moral y de responsabilidad, en la cual han sido suprimidos y cegados los gérmenes de aquella vida. En aquel caso miramos hacia adelante para ver la elevación progresiva, en el otro retrocedemos hacia la degradación sucesiva. Antes de que haya aparecido la luz de la inteligencia y antes de que la voz de la conciencia haya hablado, no puede existir error ni corrupción; pero donde la una ha sido oscurecida y la otra menospreciada, allí podremos lamentar la ceguera y el egoísmo del hombre.

En vez de apoyarnos, por tanto, exclusivamente en la necesidad de un principio intelectual y moral, debemos más bien vigilar su primera aparición; en vez de injuriar la obra del Creador, debemos reconocer su sabiduría al abrir en cada período cuando a Él le complace los ojos de sus criaturas y mostrarles a la vez un mundo visible, lleno de milagros y un mundo espiritual lleno de bendiciones: en vez de lamentarnos, errónea e indiscretamente, de que Él no nos haya creado más perfectos, debemos más bien examinarlos y ver lo lejos que estamos toda-

vía del mundo de perfección que Él ha colocado al alcance.

Hemos insistido mucho en esto porque el tema ofrece frecuentes ocasiones para observaciones frívolas e irreflexivas que pueden, quizá, entibiar el celo y el interés de las madres. Pero confío en que una madre consultará siempre su propia experiencia y su corazón más bien que la sofisticación de aquellos que no pueden sentir como ella.

Dejémosla considerar al extranjero que tiene sobre su regazo, como un ser destinado a una existencia mejor que aquella en que le mira ahora inconscientemente, por aquel apoyo que la Providencia ha colocado como medios en sus manos para poderlo prestar. Dejémosla seguir aquella afección instintiva que no le permite ser insensible a las necesidades de su hijo; dejémosla mirar hacia adelante, al tiempo en que su hijo verá vivos en él un sentimiento del deber y una esperanza de otro mundo, y dejémosla no olvidar que siendo ese el destino de su hijo a ella corresponde la tarea de prepararle y enseñarle las etapas más difíciles de su camino.

Y cuando hayan pasado las primeras etapas de ansiedad por su parte y de inconsciencia por parte de su hijo; cuando se haga monótona y fatigosa la atención necesaria requerida, entonces la madre sentirá un anhelo de algo que anime la escena, que refresque el interés y que le estimule a nuevos ejercicios. No se desilusionará, porque vendrá el día en que el niño no se

aproxime ya a la madre porque su atención y su apoyo son para él una fuente de satisfacción animal. Vendrá el día en que sus ojos espíen los ojos de la madre; en que leerá en ellos un lenguaje nuevo y, sin embargo, no desconocido, en que aquella mirada de amor dará vida a la primera sonrisa que juegue en los labios del niño.

Con este hecho comienza una nueva era en la vida del niño. Ha entrado en una nueva etapa de existencia; ha vindicado su carácter como un ser superior al resto de la creación animal.

La sonrisa de gozo y las lágrimas de simpatía son negadas a la raza animal. Son concedidas al hombre; constituyen un lenguaje tácito, común a todos y por todos comprendidos, porque todos lo sienten. Son los primeros signos de sentimientos que pertenecen exclusivamente al hombre.

Son el primer testimonio cuya significación no puede confundir respecto de las emociones internas. El carácter de estas emociones puede cambiar, pueden ser momentáneas o permanentes, y sus objetos pueden extenderse en una variedad ilimitada; pero los signos que la Naturaleza les ha señalado son siempre los mismos, y así continuará a través de la vida el índice infalible de los sentimientos; se vean envueltos en un sufrimiento silencioso o encantados en una tranquila serenidad, sea el pecho agobiado con agonía o ensanchado con deleite.

CARTA UNDECIMA

5 de diciembre de 1818.

Mi querido Greaves:

He procurado en mi carta última justificar sobre fundamentos filosóficos la importancia que toda madre está inclinada a atribuir a la época en que la mirada de su hijo tropieza por primera vez con la suya; cuando la expresión de amor que ella adopta, suscita una expresión semejante en los rasgos del niño.

Este hecho, que una madre siempre recibirá con un deleite inconcebible, para aquel que no puede participar de sus sentimientos, pudiera llevarle a un curso de consideraciones que nunca se arrepentirá de haber pesado debidamente y en las cuales no intentaré nunca seguirla.

La primera gran verdad, que no puede sino sorprenderla en un comienzo, es ésta —por la *bondad*, por una manifestación del amor maternal es por lo que ella ha producido la primera impresión visible sobre los ojos y los rasgos de su hijo. Y se verá plenamente justificada por la experiencia, si reconoce en esta impresión el primer influjo de su conducta individual sobre el corazón de su hijo.

Que nunca olvide este hecho. La Providencia, ordenando que ocurra así en el curso de la naturaleza, le ha indicado una verdad rectora si ella lo advierte y reconoce así un principio infalible de la educación. *En la formación del carácter, así como en el modo de dar la enseñanza, la bondad debe ser el primer principio regulador.*¹ Ciertamente que es el

más poderoso. El temor, puede hacer mucho y pueden emplearse otros motivos con éxito aparente; pero, para interesar el espíritu y formar el corazón, nada es tan permanente e influyente como la afección: es el modo más fácil de alcanzar los fines superiores.

He llamado al hecho de que estoy hablando una manifestación de la naturaleza espiritual del hombre. Como tal, invitará a la madre a adoptar un nuevo punto de vista con relación a su hijo.

El niño es, como ella misma, un ser dotado de facultades espirituales, con facultades superiores a la vida animal, y en gran parte, independientes de ella. Mientras menos desventajas estén en su estado actual, mayor atención requirieren.

La Providencia le ha dotado de los medios de atender las necesidades animales del niño. Hemos visto que el niño está también dotado de un instinto animal que facilita la tarea. Pero, los ojos del niño, cuando encuentran los de la madre, no buscan la mera satisfacción de una necesidad presente, o sólo alivarse de una sensación presente de malestar: buscan algo más y que se refiera a la primera necesidad de la naturaleza espiritual; busca la simpatía.

El instinto animal es un principio que no conoce un objeto más alto que el yo mismo. La conservación del yo es el primer punto que procura asegurar, y su deseo primitivo del goce del yo es todavía el centro de su actuación.

No ocurre lo mismo con el espíritu o con los afectos del corazón.

El hecho que habla más indiscutiblemente a favor de la naturaleza espiritual del hombre es el sacrificio de la comodidad o del goce personal en beneficio de la felicidad de los otros; la subordinación del deseo individual a propósitos más elevados.

Un filósofo moralista ha dicho, que siempre que el espíritu se refleja sobre lo futuro o sobre lo invisible, con preferencia a los objetos presentes y visibles, el espíritu afirma su derecho.

Si conexionamos esta observación con las indicaciones anteriores, podemos deducir de ellas unas cuantas reglas sencillas y prácticas, por las cuales la madre puede capacitarse, sin ninguna pretensión a indagación

nes profundas y laboriosas, a hacer muchas cosas que comprobará, como beneficiosas para los altos intereses de su hijo y en favor de la parte mejor de su naturaleza.

Toda medida que podamos recomendarla en un período tan primitivo, debe, desde luego, ser practicable sin ninguna instrucción; no debe inducir a salirse del camino que la naturaleza le ha señalado; no debe ser de una naturaleza que pueda ser modificada o dificultada por su situación en la vida cualquiera que pueda llegar a ser: debe de hecho limitarse a la manera y el espíritu con que lo que ha hecho cada madre, ya que tiene ésta el deseo y, a la vez, la facultad de hacerlo por su hijo.

CARTA DUODECIMA

8 de diciembre de 1818.

Mi querido Greaves:

Hemos visto que el instinto animal tiene siempre la intención de una gratificación instantánea, sin preocuparse nunca de la comodidad ni del interés de los otros.

Mientras no ha despertado ninguna otra facultad, este instinto y su dominio exclusivo sobre el niño no puede ser considerado propiamente como una falta; no hay, en realidad, ninguna conciencia en ello; si es egoísta en apariencia, no lo es voluntariamente; y el Creador mismo parece haber ordenado que sea tan enérgica y exclusivamente prevalente, mientras la conciencia y otras facultades no pudieran contribuir a asegurar ni siquiera la primera condición de la vida animal, la propia conservación.

Pero, si después de la primera

indicación de un principio más elevado, se permite todavía a este instinto, que actúe de un modo limitado y sin control, como antes; entonces comenzará a estar en pugna con la conciencia y cada paso en que persista hará progresar el egoísmo del niño a expensas de su mejor y más amable naturaleza.

Deseo que esto sea claramente comprendido; y quizá lo conga mejor explicando las reglas que conchibo desprenderse de ello, para el uso de la madre, que permaneciendo en la posición abstracta. En primer lugar, que la madre se adhiera firmemente a la buena y antigua norma, *de prestar atención regular a su hijo*; proseguir en lo posible el mismo curso; *no olvidar nunca las necesidades de su hijo cuando son reales y no ser indulgente con ellas cuando son imaginarias o cuan-*

¹ Subrayado en la edición, 1975.

do sean expresadas con *inopportunity*.¹ Mientras más temprana y más constante sea su adhesión a esta práctica, mayor y más duradero será el beneficio real que resulte para su hijo.

La facilidad y las ventajas de semejante plan, si es constantemente practicado, serán pronto percibidas.

La primera ventaja será por parte de su madre. Se verá ella menos sujeta a interrupciones; será menos inclinada a momentos de mal humor; aunque se tiene su paciencia no se quebrantará su temperamento; en todas las ocasiones obtendrá una satisfacción real de su contacto con el niño, y sus deberes no le recordarán con más frecuencia que sus goces, que es una madre.

Pero la ventaja será mayor por parte del niño.

Toda madre podrá hablar por experiencia propia de los beneficios que proporcionará a sus hijos un determinado trato o de las consecuencias desfavorables de un proceder contrario. En el primer caso, sus necesidades serán escasas y fácilmente satisfechas; y no hay un criterio más infalible de una salud perfecta. Pero si, por el contrario, aquella regla ha sido olvidada; si por el deseo de evitar algo semejante a la severidad la madre se ha visto tentada a una ilimitada indulgencia, pronto se verá que este tratamiento por bien intencionado que

¹ Subrayado en la edición, 1975.

fuera, no deja de ser perjudicial. Será una fuente de continua incomodidad para ella sin ninguna satisfacción para su hijo; habrá sacificado su propia felicidad sin asegurar la de él.

Que las madres que han tenido la desgracia de incurrir en esta falta nos digan si no han tenido ocasión suficiente para arrepentirse de su indulgencia enfermiza, a menos de caer en el gran infortunio de sustituir la por el otro extremo —el hábito de la indolencia y del frío olvido—. Y que el niño que se desenvolvió durante su primera juventud en un exceso de indulgencia nos diga si no ha sufrido las consecuencias; si precipitándose de una en otra excitación, han sentido nunca aquella salud y tranquilidad, aquella igualdad de espíritu que es el primer requisito para el goce racional y para la felicidad duradera.

Que nos diga si tal sistema es apto para dar sabor a los deportes inocentes y a los rasgos inolvidables de la infancia; si proporciona energía para resistir la tentación o para compartir el noble entusiasmo de la juventud, y si, por último, asegura firmeza y éxito en los ejercicios de la virilidad.

No todos hemos nacido para filósofos; pero todos aspiramos a una sólida situación, lo mismo de cuerpo que de espíritu, y el rasgo esencial de ella es *deseñar poco y satisfacerse aún con menos*.

CARTA DECIMATERCERA

12 de diciembre de 1818.

Mi querido Greaves:

El mejor beneficio que resulta de tratar al niño según la buena antigua regla, es de naturaleza moral.

Cuando hablo del beneficio o del perjuicio moral, no pierdo de vista la tierra edad a que lo adscribo. No hablo ahora de un niño en quien la razón se haya desenvuelto ya en

algún grado y al cual podáis intentar con alguna esperanza de éxito explicar las ideas de lo recto o de lo erróneo, sobre las cuales se fundan nuestros deberes privados y la fábrica de nuestro sistema social.

No; yo hablo de aquel período de la infancia en que muchos y quizá la mayor parte de los filósofos entienden que falta totalmente o duermen al menos toda facultad moral.

Si, por consiguiente, todo lo que tenemos que decir sobre la materia parece visionario, sólo tengo que repetir que estoy dispuesto a rechazarlo si la *experiencia* me convence de su nulidad.

Hasta entonces debo mantener que la mejor naturaleza del niño debe ser estimulada tan pronto como sea posible para luchar contra el poder creciente del instinto animal, al cual considero como la base de la naturaleza inferior del hombre.

La actuación de este instinto animal se hará más patente en los días subsiguientes de la vida del niño. Este instinto, no más contenido ahora que en sus primeros esfuerzos, que fueron necesarios para la propia conservación, crece rápidamente en fuerza. *El ardor de estos anhelos del niño forma un fuerte contraste con sus poderes físicos*. Se apoderaría de todos los objetos que percibe; no hay nada que despierte su curiosidad que al mismo tiempo no suscite sus deseos; y la inconcebible obstinación de este anhelo aumenta en la misma medida en que se coloca el objeto fuera de su alcance.

Todo lo que hay de toco y poco amable en el niño pequeño se encontrará conexasión de un modo u otro con la acción de este instinto animal. Porque incluso la impaciencia del niño mientras está bajo el influjo de circunstancias que pueden causarle dolor físico, no es más que una reacción de ese instinto.

Si consideramos el estado del niño

con sus deseos y su impaciencia, veremos que proporciona un paralelo sorprendente con la imagen del hombre que está bajo el influjo de sus pasiones.

Es costumbre decir que la pasión debe ser vencida por principio y que nuestros deseos deben ser regulados por la razón. Pero en el tiempo en que no podemos apelar a los unos ni a la otra, la Providencia nos proporciona un agente todavía más poderoso en nuestro auxilio: el amor maternal.

El único influjo a que es accesible el corazón mucho antes de que el entendimiento pudiera haberlo adoptado o rechazado como un motivo, es el afecto, y es un hecho el de que ninguna persona pueda estar tan bien calificada para ganar el afecto de un niño como la madre.

Si, por consiguiente, yo encuentro afirmado por un escritor eminente que, para establecer vuestra autoridad sobre los hijos, "el miedo y el temor debe proporcionaros el primer poder sobre su espíritu, y el amor y la amistad debe sostenerla en los años ya maduros",¹ sólo puedo imaginar que un error ha llevado a ese escritor a una afirmación que está en lucha abierta con los claros sentimientos expresados en otras muchas páginas de tan valiosa obra.

Porque aun suponiendo por un momento que la conducta que parece ser recomendada en el pasaje anterior la encontráramos práctica y beneficiosa, como estoy convencido de que no lo es, aún así no comprendo cómo pudiera aplicarse en el tiempo de que hablo.

El "temor" implica un conocimiento de las consecuencias de una acción o de un acontecimiento. Implica una conciencia de la causalidad; y la causalidad, a su vez, presupone una facultad de observar, comparar y combinar una variedad

¹ Locke, párrafo 42.

de hechos y deducir de ellos una conclusión.

Seguramente que el ingenioso escritor que he citado no concedería al niño crédito para un curso de razonamiento tan complicado, tan extraño al estado de sus facultades mentales.

Tenemos, entonces, que rechazar el "temor". Aunque no fuera indigno como motivo de acción, de un ser humano, no sería aplicable en el primero y ciertamente no el menos importante período de la vida.

Por "miedo" o "respeto" puedo entender o un sentimiento vago e indistinto, que echa un velo sobre el espíritu y actuando sobre la imaginación y el sistema nervioso, nada tiene que hacer con el razonamiento, y ni es apto para dirigir las facultades en una cierta línea de acción, o bien, el temor puede decirse que se origina en una convicción de la superioridad moral de otro ser, que invade el espíritu y mueve al corazón a mirar con veneración temas que el intelecto es incapaz de acotar y limitar, y a seguir preceptos que han recibido su sanción de la Sabiduría Infinita.

Que el miedo, en el primer sentido indicado, tenga alguna afinidad con las primeras sensaciones de un niño, lo admito. Pero en este sentido

lo mismo puede decirse de todo lo perteneciente a la infancia originado en un sentimiento de indefensión o de dolor ocasional. Puede decirse entonces, que es un mero fenómeno físico; y como tal, entiendo que sería poco cualificado como un motivo moral. Además, no podría servir como motivo porque por su propia naturaleza es una mera sensación transitoria y no puede llevar, desde luego, a una línea de conducta consistente, ni contribuir a formar un hábito moral. El miedo, en el otro sentido, parece presuponer algo más que una idea a la cual el niño es todavía extraño y continuará siendo por algún tiempo. El valor moral sólo puede ser apreciado cuando hay una conciencia de la energía moral. Y si pierde su carácter de sentimiento moral se disolverá en el temor. Pero en el mejor sentido, el sentimiento de miedo, que es esencial en la formación de las ideas religiosas y en la comunicación de las impresiones religiosas debe reservarse para aquel período en que por primera vez aparece la consideración de aquel Ser al cual puede decirse que, con exclusión de todos los seres finitos, es debido aquel sentimiento en un grado preeminente.

CARTA DECIMACUARTA

17 de diciembre de 1818.

Mi querido Greaves:

Por las razones alegadas en mi última carta, me creo autorizado a pensar que el amor maternal es el agente más poderoso y que el afecto es el motivo primitivo en la primera educación.

En el primer ejercicio de su autoridad, la madre tendrá, por consiguiente, la precaución de que cada etapa pueda ser justificada por su conciencia y por la experiencia; hará bien en pensar en su responsabilidad y en las consecuencias importantes de sus medidas para el

bienestar futuro de su hijo; encontrará que la única visión correcta de la naturaleza de su propia autoridad consiste en mirarle como un deber más que como una prerrogativa y no considerarla nunca como absoluta.

Si el niño permanece quieto, si no es impaciente ni intranquilo, será *por cuenta de la madre*.

Desearía que toda madre prestase atención a la diferencia que hay entre un curso de acción adoptado en combinación con *la autoridad* y una conducta perseguida *por cuenta de otro*.

El primero procede del razonamiento y la segunda del afecto. El primero puede ser abandonado cuando la causa inmediata ha cesado de existir; el último será permanente puesto que no depende de las circunstancias ni de consideraciones accidentales, sino que está fundado en un principio moral y constante.

En el caso que ahora tratamos, si el niño no defrauda la esperanza de la madre, será una prueba primera de afecto y después de confianza.

De afecto, porque el primero y más inocente deseo de halagar, del niño, es halagar a la madre. Si se discute el que pueda o no existir este deseo en un grado tan poco avanzado de crecimiento, otra vez, como en las demás ocasiones, apelaría a la experiencia de las madres.

Y también es una prueba de confianza. Cuando se ha abandonado a un niño y no se ha prestado las atenciones debidas a sus necesidades, y cuando, en vez de la sonrisa de bondad, se le ha tratado con el ceño de la severidad, será difícil restaurar en él aquella quietud y amable disposición en que pueda esperar la satisfacción de sus deseos sin impaciencia y gozarnos sin ansia.

Si el afecto y la confianza han ganado una vez terreno en su corazón, será el primer deber de la madre hacer todo lo que esté en su

mano para estimular, fortalecer y elevar este principio.

Ella debe estimularlo, o la emoción todavía tierna se sumergirá y al dejar de estar ligados sus hilos con la simpatía cesarán de vibrar y quedarán en silencio. Pero el afecto no ha sido nunca estimulado sino por la afectación; y la confianza no ha sido ganada nunca sino por la confianza; el tono de su propio espíritu debe elevar el de su hijo.

Porque ella debe intentar también fortalecer este principio. Ahora bien, sólo hay un medio para fortalecer cualquier energía, y este medio es la práctica. El mismo esfuerzo constantemente repetido, se hará cada vez menos difícil y todo poder mental o físico actuará, mediante el ejercicio, con creciente seguridad y éxito, conforme se vaya haciendo familiar por costumbre. No puede, por consiguiente, haber una actitud más segura para la madre, que la de procurar cuidadosamente que sus procedimientos puedan ser calculados sin interrupción o disonancia, para excitar el afecto y para asegurar la confianza de su hijo. No debe dar paso al mal humor ni al tedio ni un solo momento; porque es difícil decir cómo puede ser afectado el niño por las más insignificantes circunstancias. No puede examinar los motivos ni puede anticipar las consecuencias de una acción: con poco más que una impresión general del pasado, es enteramente inconsciente del futuro; y así, el presente abruma el espíritu del niño con el pleno peso del dolor o lo ablanda con el encanto integro de las emociones placenteras. Si la madre considera esto, bien podrá aborrazar a su hijo el sentimiento de muchos dolores que, aunque no se recuerden como ocasionados por ocurrencias especiales, pueden dejar, sin embargo, como una nube en su espíritu y debilitar gradualmente aquel sentimiento que su interés y su deber, conjuntamente, le aconseja mantener despierto.

Pero no es bastante para ella estimular y fortalecer, debe también elevar aquel mismo sentimiento.

Debe no quedar satisfecha con el éxito que la benevolencia de sus propias intenciones, y quizá, la disposición y temperamento de su hijo, pueden haber facilitado: debe recordar que la educación no es un proceso uniforme y mecánico, sino una obra de mejoramiento gradual y

progresivo. Su éxito presente no debe lanzarle a la seguridad o la indolencia; y las dificultades que pueda casualmente encontrar, no deben debilitar su celo ni detener sus tendencias. Debe llevar en el espíritu el fin último de la educación; debe estar siempre dispuesta a comenzar la obra que, como madre, está obligada a desenvolver: la elevación de la naturaleza moral del hombre.

CARTA DECIMAQUINTA

24 de diciembre de 1818.

Mi querido Greaves:

De todos los afectos de nuestra naturaleza, los más mercederos de estímulo, los más ligados con las normas de la verdadera humanidad son, indudablemente, aquellos que no están confinados sobre objetos perecederos; que no solamente actúan sobre la imaginación sino que son adecuados para expandir el espíritu y para inspirar el corazón con un noble celo por todo lo que es verdaderamente excelente.

Esta consideración tiene incalculable importancia para el interés de la educación moral. Debe formar la verdadera base de todo lo que un plan de educación puede proponer o un sistema comprender.

Si es necesario proveer el espíritu con conocimiento, iluminar el intelecto y explicar principios correctos de moralidad: si es deseable formar el gusto, lo es más todavía, llega a ser indispensable dirigir, purificar, elevar los afectos del corazón, y nunca será demasiado primitivo un período para comenzar a proceder según este principio. He sido llevado a estas observaciones por la idea expresada en la

parte concluyente de mi último capítulo, de que el afecto y la confianza que el niño profesa a la madre debe ser elevado y al mismo tiempo estimulado y fortalecido. No serán, quizá, superfluas otras cuantas palabras para explicar esta posición.

Si los afectos del niño hubieran de permanecer concentrados para siempre en el foco de su amor a la madre; si su confianza hubiera de confinarse siempre en ella, aun cuando ella pudiese haber merecido el tributo de una inquebrantable gratitud, es indudable que el niño tendería, más pronto o más tarde, en la carrera de su experiencia, el dolor y la desilusión más severas, para las cuales no encontraría remedio por aquella exclusiva dirección de su naturaleza moral. Vendrá el tiempo en que el lazo, por sagrado que sea, que le une visiblemente con su madre, será quebrantado: y si está ordenado que sea rudamente roto o genitil y gradualmente debilitado, el efecto último será el mismo igualmente penoso y afflictivo.

Ni aun el más sincero abogado del afecto filial, porque pocos sen-

timientos pueden ser más puros y profundos, ni el que más íntimamente penetrado de este sentimiento pueda estar, desearía defender el ascencimiento exclusivo y constante de aquel principio sobre el espíritu. Si no queremos perder enteramente de vista los más altos destinos y los más exaltados deberes del hombre, no podemos ocultarnos a nosotros mismos que éste no ha sido creado "tan noble en razón y tan infinito en facultades" para consagrar toda su existencia a este afecto por un individuo, cuando una visión más comprensiva de sus deberes, lo mismo para su Hacedor que para sus semejantes, pone ante él millares de testimonios cuyas voces no puede dejar de escuchar.

Es claro, por consiguiente, que el afecto del niño por la madre, sólo ha de ser apreciado en la proporción en que sirve para imprimir en el espíritu del niño aquellas emociones y más tarde para hacerle familiares aquellas consideraciones que pertenecen a los fines últimos del Creador en la formación del hombre hasta donde esos fines pueden ser comprendidos.

Si una madre tiene conciencia de esto, no encontrará difícil tomar el punto de vista adecuado del afecto que la Providencia ha implantado en su hijo. La considerará como el germen sobre el cual debe ser injertado todo mejor sentimiento. Se verá llevada a considerarse como el instrumento escogido por la Providencia para purificar aquel afecto y para transferir su actuación más íntensa a un objeto todavía más valioso. Comenzará entonces a comprender que se enseña tan pronto el niño a confiar en el orden para que un día esta confianza pueda ser centrada y elevada a la conciencia de una fe que no sea sacudida por el peligro ni manchada por la corrupción.

Permítaseme aludir aquí, querido amigo, a una circunstancia ocasio-

nal que me habría invitado a estas reflexiones, aunque no me hubiese movido a ello el conversar con usted sobre el mismo tema. La fecha de esta carta quizá recuerde a usted una costumbre de mi país que habrá observado en su convivencia con nosotros. Los días en que nuestras iglesias conmemoran la Natividad de nuestro Señor, se han adoptado, de tiempo inmemorial, como una ocasión para que los niños de cada familia recibían de sus padres y amigos regalos y pruebas de afecto. ¿Necesito recordaros aquellas cenas de gozo inocente y cordial de que erais testigo entre nuestros niños? Ellas llevaban al espíritu de cada observador una prueba relevante de lo poco que se requiere para la más intensa satisfacción y para inspirar una gratitud infinita, cuando hay un caudal efectivo de afecto y cuando se conserva aquella sencillez de corazón que debe procurar la educación mantener todo el tiempo posible. Vísteis que aquellos días eran entre nosotros una fiesta real de afecto en su sentido más pleno y más agradable; y ciertamente que no habéis encontrado que el niño cuyos corazones estaban entonces justamente bajo el influjo del afecto, fueran menos accesibles al llamamiento de una devoción cordial y sincera.

He mencionado esta circunstancia porque ofrece un tema copioso para la reflexión sobre el asunto que he tratado.

Sobre hechos como éste, que la experiencia sugiere a los padres en un tiempo u otro, fundamentaría yo la prueba práctica de la proposición de que los afectos y especialmente el primer afecto de los hijos hacia sus padres, puede estar íntimamente conexonado y conducir esencialmente al hecho de ser imbuido con estas impresiones, cuyo objeto es más importante que toda consideración humana y más sagrado que todo humano lazo.

CARTA DECIMASEXTA

31 de diciembre de 1818.

Mi querido Greaves:

Si la madre se ha acostumbrado a tomar el punto de vista a que he aludido en mi última carta, respecto del afecto y la confianza de su hijo, todos sus deberes se le aparecerán bajo una nueva luz.

Considerará, entonces, la educación, no como tarea que para ella estuviera invariablemente conexas, sino una tarea cuya dificultad y en gran medida cuyo éxito dependen de ella misma. Miraría sus propios esfuerzos respecto de su hijo, no como una materia de indiferencia o de conveniencia, sino como la obligación más sagrada y más grave. Se convencería de que la educación no consiste en una serie de admoniciones y correcciones, de recompensas y castigos, de consejos y direcciones, reunidas sin unidad de propósito o dignidad de ejecución; sino que debe ofrecer una cadena ininterrumpida de medidas que se originan en el mismo principio—en un conocimiento de las leyes constantes de nuestra naturaleza; practicado con el mismo espíritu, un espíritu de benevolencia y de firmeza; y conducente al mismo fin—, *la elevación del hombre a la verdadera dignidad de un ser espiritual*.¹

Pero la madre ¿será capaz de espiritualizar las facultades que se desenvuelven y las emociones nacientes del niño? ¿Será capaz de vencer lo que ponen en su camino

¹ Subrayado en la edición, 1975.

ciones, si ha levantado el tono de su propio espíritu y ha elevado los afectos de su ser sobre la esfera de las aspiraciones subordinadas y frívolas, pronto será capaz de lograr la eficacia de su influjo sobre el niño.

*Su criterio mejor y casi infalible será el de que consiga realmente acostumbrar a su hijo a practicar la abnegación.*²

De todos los hábitos morales que puedan ser formados por una educación juiciosa, el de la abnegación es el más difícil de adquirir y el más beneficioso una vez que se adopta.

Le llamo hábito, porque aun cuando se apoya en un principio, sólo por engendrarse un hábito, da pruebas de su vitalidad aquel principio. La práctica de todas las demás virtudes, y más especialmente muchas de las acciones que son admiradas y tenidas como ejemplos, pueden ser resultado de una regla moral bien comprendida que haya sido teóricamente conocida desde mucho tiempo antes de aplicarse a un caso práctico; o, también pueden proceder de un entusiasmo momentáneo que actúa con poder irresistible sobre un espíritu que abraza nobles sentimientos. Pero, una práctica de abnegación consciente y voluntariamente seguida, sólo puede ser fruto de un hábito largo y constante.

² Subrayado en la edición, 1975.

La primera dificultad que encontrará la madre en sus primeras tentativas para formar aquel hábito en su hijo, no está en las inoportunidades de éste, sino en su propia debilidad.

Si ella no es capaz por sí misma de renunciar a su propia comodidad y a sus frívolos deseos, ante su amor maternal, no debe pensar en obtener ese resultado en el niño por su propia cuenta. Es imposible inspirar un sentimiento moral si no se está penetrado de él. Para hacer amar a los otros una virtud, hay que empezar por mirar su deber con placer. Si ha conocido la virtud solamente como una diosa pavorosa,

—“Con aire y vestidura austera, y amenazador rostro severo”—,

nunca obtendrá aquel dominio sobre el corazón que no cede a la autoridad, sino que se ofrece como el libre don de la afición.

Pero si la madre ha tenido en la disciplina de los primeros años, o en la experiencia de su propia vida, una escuela de abnegación; si ha alimentado en su propio corazón el principio de la benevolencia activa; si conoce la resignación no por el nombre solamente sino por la práctica, entonces su elocuencia, la vigilancia de su amor maternal y su ejemplo, serán persuasivos y el niño bendecirá en el porvenir su memoria y la honrará con su virtud.

La preponderancia y la naturaleza animal?

No; a menos de que haya abierto primero su corazón al influjo de un principio superior; al menos de que los gémelos de un amor espiritual y de la fe que tiene que desenvolverse en su hijo hayan logrado cimentación en los mejores afectos de su propio ser.

Aquí, entonces, será necesario para la madre pararse y examinarse para ver hasta dónde podrá esperar el éxito, para inculcar aquello que en el curso de su vida puede haber sido quizá más extraño de lo que a sí misma se confiese. Pero que sea por una vez sincera; y si el resultado de su examen es menos favorable a sus propias esperanzas y menos halagador para su amor propio, que su resolución sea también más sincera y vigorosa para poder prescindir en lo futuro de todas aquellas predilecciones menores, para contrariar todos aquellos deseos que puedan desviarla de su nueva tarea y para entregar su corazón a aquello que promoverá su felicidad final y la de su propio hijo.

Por difícil que pueda parecer en un principio abandonar el pensamiento de muchas esperanzas y diferir la realización de otras, esa batalla se dará, sin embargo, por la mejor causa, y si se afronta seriamente nunca será estéril; porque no hay un acto de resignación ni un solo hecho en el mundo moral, por distinguido que sea, del que no pueda ofrecer un paralelo el amor maternal.

Si la madre tiene conciencia de la sinceridad de sus propias inten-

CARTA DECIMASEPTIMA

7 de enero de 1819.

Mi querido Greaves:

Tengo vivos deseos de dilucidar algunas afirmaciones de mi carta

anterior, concernientes a las primeras prácticas de la abnegación. Permitaseme para este propósito resumir el tema de mi última; y si

parece que insisto demasiado sobre un tema favorito o que recurro a él con demasiada frecuencia, espero que atribuyáis al menos esta circunstancia no *solamente* a la locuacidad de la vejez, sino también a mi convicción de la importancia vital del tema.

Mientras más veo la miseria mental y moral que sufren millares de criaturas; mientras más frecuentemente he observado la riqueza sin contenido y el esplendor sin felicidad entre las clases superiores; mientras más de cerca he investigado las primeras corrientes de esas poderosas convulsiones que han sacudido el mundo y han hecho resonar aún en nuestros pacíficos valles los gritos de guerra con los lamentos de desesperación; más he confirmado mi punto de vista de que las causas inmediatas de todo esto y de otras muchas miserias que no he mencionado, han surgido de una indebida superioridad que han asumido los deseos de la naturaleza inferior del hombre sobre las energías del espíritu y los mejores afectos del corazón.

Y no puedo ver ningún remedio dentro del alcance del poder humano para evitar el progreso ulterior de esta miseria y la desmoralización consiguiente de nuestra raza, sino en el primer influjo de las madres para quebrantar con firmeza el creciente poder del egoísmo animal y vencerlo por el afecto.

Este es el fin a que deseo que contribuya la práctica de la abnegación. Por esta razón insisto sobre la circunspección que ha de emplearse por las madres al controlar los deseos de los niños.

Por esta razón requeriré una y otra vez a la madre para que sea vigilante en su cuidado, para hacer todo lo que esté en su poder y hacerlo con alegría para que ninguna de sus necesidades reales permanezcan insatisfechas. Porque no sólo es su deber hacerlo así para proporcionar al niño el bienestar

físico, sino porque un olvido de este deber tiene que evitarse con más ansiedad, ya que puede echar una sombra sobre su propio afecto y provocar si no dudas, un sentimiento al menos de inquietud que puede llevar más tarde a ellas.

Pero, por esta misma razón, aconsejaría a la madre que estuviese continuamente en guardia contra su propia debilidad; no ser nunca indulgente con los apetitos del niño que puedan ser estímulos para otros deseos ulteriores que serán, a lo mejor superfluos, y nunca fomentar las impertinencias.

Puede llamar afecto a lo que yo llamo debilidad.

Pero, que esté persuadida de que el carácter del verdadero afecto es muy diferente. El afecto a que ella cedería es puramente animal; es un sentimiento que no puede explicar ni resistir. Puede convertirse también para ella en la base de un sentimiento más elevado de amor maternal espiritualizado. Pero para experimentar este último, tiene que abrir su propio corazón al influjo de los puntos de vista y de los principios espirituales. Debe conocer lo que debe amar y rechazar, para renunciar y ser humilde. Debe conocer un objeto superior de sus deseos, una fuente más pura de gozo que la satisfacción presente. Debe pasar la experiencia del pasado y ponderar los deberes del futuro. Su propio interés y su propio deseo no deben tropezar con más momentáneas obligaciones, ni debilitar su adhesión y su celo por el bienestar de los otros. Sus afectos no deben centrarse en el yo; sus deseos y sus esperanzas no deben limitarse a las cosas de este mundo.

Lo que ha nacido de la carne tiene que perecer. Si tal fuera su afecto al niño, moriría antes de ser ella capaz de hacer nada por su real interés. Pero si su afecto es de un origen superior y si sus esfuerzos llevan el sello de un espíritu en calma, apacible y conscien-

te, le capacitará para vencer su propia debilidad y para elevar por una juiciosa dirección las emociones nacientes de su hijo.

Para aquellos que no han tenido una oportunidad de observarlo frecuentemente, es imposible formarse una idea de la rapidez y vehemencia con que crece el instinto animal si se le deja abandonado sin el freno saludable del influjo maternal. *Pero el medio tan frecuentemente empleado por las madres para restringir su crecimiento, que es el temor al castigo, puede tender solamente a hacer peor el mal.* El mero acto de prohibir es una fuerte excitación al deseo. El temor no puede actuar

como un freno moral; sólo puede actuar como un estímulo para el apetito físico; exaspera y enajena el espíritu.

Esto se gana entonces con la seriedad. Sus consecuencias son, indudablemente, tan funestas como las de la indulgencia. Contra el abuso de ambas sólo puedo repetir la recomendación de *afecto* y firmeza.

De estos dos principios guías derivará la madre la satisfacción de ver que cuando su hijo por la incapacidad de comprender sus motivos, no puede respetarla como una madre discreta, la obedecerá por la bondad de sus maneras, como a una madre amante.

CARTA DECIMOACTAVA

14 de enero de 1819.

Mi querido Greaves:

He aludido ya al período en que el niño es separado del influjo inmediato del amor maternal.

Es natural que una madre mire este período con mucha ansiedad respecto al porvenir. Llegará el momento y llegará siempre demasiado pronto para ella, en que pueda darse la satisfacción de dirigir ella misma y de vigilar y asistir los progresos de su hijo. Millares de aprensiones brotarán de su pecho; millares de peligros reales o imaginarios aparecerán cercando cada paso; y millares de tentaciones parecerán espiar los goces y las tareas de la vida en que los niños habrán de centrarse ahora. Estas aprensiones serán sentidas ahora más pronto que en tiempos pasados por el hijo, porque el sistema actual de la sociedad le liberta antes del influjo inmediato de la madre. Y aun cuando

pueda estar todavía bajo el cuidado de un pariente afectuoso o de un maestro juicioso y benévolo, una madre sentirá, sin embargo, un vacío, cuando llegue la ocasión de separarle por primera vez de su lado.

Entonces estará dispuesta a tratar todas las diversas etapas de su gradual desenvolvimiento: la pequeña historia de sus hábitos presentes, los momentos en que mejor consiguió darle impresiones saludables y en que su afecto prometía vencer la parte menos amable de su temperamento; ella estará dispuesta a insistir más particularmente sobre aquellos hechos que pueden justificar una esperanza de que su labor no haya sido en vano; que un día verá el fruto de sus primeros cuidados.

Pero al mismo tiempo que está dispuesta a complacerse en el horizonte que se le abre, su imaginación

ción y, en verdad, su afecto, se ocupará en bosquejar las diversas escenas de su vida futura. Los años próximos podrán ser, quizá, objeto de menos solicitud, pero una madre no puede dejar de ser fuertemente afectada por la idea de que pronto, muy pronto, aquel cuya tierra infancia ha protegido, tendrá que afrontar la vida sin preparación, a menos de que cuente con el consejo de los amigos, con la energía vital de sus principios y con un caudal de experiencia pequeño pero costosamente adquirido. Los recuerdos del pasado y las anticipaciones del futuro se multiplicarán ante sus ojos y como ella puede rechazarlos o volverlos a evocar, estará sometida a las emociones de esperanza y de temor alternados.

“La dorada mañana de sus días
Una madre cuidadosa procura vigilar;
Pero la flecha vuela rápidamente del

Y los años pasan rápidos como el [arco
El se desgarró del lado de su madre; [viento:—
Ansioso de correr las tormentas de la [vida,
Con pasos de peregrino vaga por todas [partes
Y vuelve como extranjero a su casa.”

Pero, una madre reflexiva no esperará a que estas consideraciones le sean sugeridas por la necesidad de una separación que no pueda ya diferirse. Habrá reflexionado en un período anterior sobre la naturaleza y la duración de sus conexiones con el niño. Y, lejos de dar nacimiento a sentimientos desagradables y aun penosos, esta corriente de pensamientos puede capacitarla para adoptar una visión no sólo justa sino satisfactoria sobre la materia.

En una carta anterior he hablado de la primera conexión de la madre y el niño después del nacimiento, como de un fenómeno puramente de naturaleza animal. Quiero decir con esto, que el poder que los une es en ambos puramente instintivo en su origen. En el niño es constan-

temente excitado por un sentimiento de necesidad; en la madre está fuertemente apoyado en una conciencia del deber.

Si en la madre lo adscrito también es una especie de actuación instintiva, creo que la observación nos proporcionará muchos hechos que claramente lo prueban. Entre ellos no es menos notable el de que una persona que se ha visto obligada por las circunstancias a actuar como una madre con el hijo de una extraña, ve engendrarse en ella, frecuentemente, el mismo afecto que si se tratase de su hijo propio. Y esto se ha observado no solamente en casos en que la nodriza ha sido entristecida por la separación de su propio hijo, sino también cuando en el primer momento ha demostrado una decidida aversión al niño que ahora se confía a su cuidado. De modo que el instinto maternal parece ser transferible a otro objeto; una observación que arguye a la vez por su energía original y por su prioridad respecto de las circunstancias bajo las cuales sólo un sentimiento del deber pudiera haber llevado a los mismos esfuerzos.

Pero si en el niño este instinto se manifiesta antes que sea posible una sensación clara y distinta de sus necesidades, y si ha actuado en la madre antes de que ella haya reflexionado sobre sus deberes, hay, sin embargo, un rasgo, como hemos visto, y de género placentero, por el cual se distingue el carácter de este instinto.

Este afecto, además, lo podemos llamar instintivo en su primer origen. En el niño es, al principio enteramente exclusivo; su único objeto es la madre.

Todavía más; no solamente la adhesión del niño está limitada a la madre, sino que no parece ser accesible a ningún género de sensación a menos de que esté conexionado de alguna manera con ella. Las sensaciones desagradables le hacen bus-

car la protección y alivio de la madre; y por mucho que los extraños procuren distraerle, ya se sabe lo difícil que es conseguirlo y fijar su atención sin disgustarle lejos de complacerle.

Pero este estado de cosas no puede continuar mucho tiempo. Mientras más crece el niño físicamente independiente de la madre y más se

acostumbra a usar sus sentidos y también sus facultades, menos probabilidades tendrá de que su afecto continúe todavía exclusivamente confinado a la madre.

Y aquí se hace necesario para la madre precaverse contra las tentaciones de monopolio e igualmente contra el peligro de enajenarse su afecto.

CARTA DECIMANOVENA

19 de enero de 1819.

Mi querido Greaves:

He supuesto en mi última carta que un niño ha de llegar al período en que comienza a perderse gradualmente la conexión inmediata con la madre.

Los diferentes grados de relajación de este lazo tienen que depender en gran medida de la disposición natural y aun de la constitución física del niño. Un niño enfermizo u otro cuyos primeros movimientos estén marcados por la timidez, no conocerá durante mucho tiempo el afecto o la confianza en ninguna otra persona que la madre.

Pero los niños de una constitución saludable, pronto ofrecerán signos de una inclinación a procurarse la independencia respecto de la asistencia de los demás. Se verá que observan una gran cantidad de objetos que no tienen ningún motivo para atraer su atención; después de la observación o más bien junto con ella, vendrá el deseo; y en vez de expresar esto mediante sus signos usuales y de esperar pacientemente a que se les complazca, intentarán alcanzar el objeto y apropiárselo por sí mismos. Estos ejercicios que al principio son

muy imperfectos y algunas veces son hasta ridículos en quienes los realizan, se repetirán cada vez con mayor energía hasta lograr el triunfo y, si éste es imposible, en vez de remitir el deseo sólo logrará aumentarse.

He aludido ya a estas imperpetuas del niño y he indicado la necesidad de contrarrestarlas con firmeza y con benevolencia.

Pero no las describía como en sí mismas malas o censurables. Las describía como el efecto necesario del instinto animal, el cual, aun llegando al exceso, no puede ser punible en tan tierna edad; y por esta razón, al mismo tiempo que recomendaba un modo afectuoso de contrarrestarlo, o más bien de sustituirlo por algo mejor, me oponía contra toda medida que pudiera proceder de la severidad.

Si con tal plan una madre ha conseguido reprimir los deseos e imperpetuas desordenadas, no tendrá la menor ocasión de preocuparse de otros sentimientos que los de la satisfacción de estas pequeñas tentativas de independencia. Hay signos indiscutibles de los progresos que el niño ha logrado. Y si están bien dirigidos pueden consi-

derarse como los precursores de una actividad duradera y laudable.

Todas las facultades parecerán tomar parte en el desenvolvimiento del niño. Todas ellas serán puestas en juego por las circunstancias que rodean al niño diariamente y casi hora por hora.

¿Quién no sabe el acontecimiento que representa para nosotros el poder pasar por primera vez sin auxilio? Es un acontecimiento que se conmemora en la familia y se refiere a todos los amigos que expresan su gozo por la consumación tan largo tiempo deseada.

Ciertamente no deseo estimular su gozo por el acontecimiento; estoy lejos de despreciar su importancia; pero yo desearía, al mismo tiempo que se consagren, junto a las congratulaciones unos cuantos momentos a consideraciones más serias.

El momento en que un niño co-

mienza a pasear sin ayuda de nadie, constituye una época en la historia de su educación. Es, evidentemente, la etapa más marcada de la independencia física respecto de los demás. Pero, al mismo tiempo, ocasiona un nuevo modo de manifestación del afecto.

El niño que es ahora capaz de moverse a su elección, puede también aproximarse a la madre. En vez de buscarla simplemente con los ojos, o de aferrarse a ella con sus pequeños brazos, el niño puede ahora buscar la presencia de su madre; y mientras más apariencia tiene esto de un esfuerzo libre y voluntario, más efecto producirá en la madre como un nuevo signo de afecto que continúa y puede continuar ligándolos por mucho tiempo, después de haber desaparecido la última huella de indefensión que al principio la reclamaba.

CARTA VIGESIMA

25 de enero de 1819.

Mi querido Greaves:

Al describir la manera según la cual se debilita gradualmente el influjo de la madre, y se desvanece la conexión entre ella y su hijo, no debemos detenernos en la enumeración de aquellos hechos que he detallado en mi última carta.

No es el mero crecimiento físico, la adquisición del pleno uso de todas las facultades del cuerpo, lo que constituye la independencia del niño. Los hijos de la creación animal han alcanzado verdaderamente el alto punto de su desenvolvimiento cuando son bastante fuertes para subsistir y proveerse por sí mismos.

Pero las cosas ocurren de otro modo con las crias del hombre.

En el progreso de los tiempos, el niño, no sólo ejercita diariamente sus facultades físicas, sino que comienza también a sentirse intelectual y moralmente independiente.

De la observación y la memoria sólo hay un paso a la reflexión. Aunque imperfecta, esta operación se encuentra, sin embargo, frecuentemente entre los primeros ejercicios del espíritu del niño. El poderoso estímulo de la curiosidad pronto a ejercitarse, cuando logra el éxito o cuando es estimulado por los demás, le llevará a un hábito de pensamiento.

Si inquirimos la causa del hábito del atolondramiento que tan frecuentemente lamentamos, encontramos que no se han estimulado juiciosamente las primeras tentativas para pensar.

Los niños son inquietadores; sus preguntas tienen poca trascendencia; están continuamente preguntando lo que no comprenden; no deben tener voluntad; tienen que aprender a estarse callados.

Con frecuencia se adopta este razonamiento y, en consecuencia, se buscan los medios para evitar que los niños practiquen su espíritu inquisitivo.

Participo, ciertamente, de la opinión de que no se les debe tolerar el hábito de hacer preguntas sin ton ni son. Muchas de sus preguntas no denotan ciertamente sino una curiosidad infantil. Pero sería sorprendente que no ocurriera así; y razón de más para que sean juiciosas las respuestas que reciban.

Estáis familiarizado con mi opinión de que tan pronto como el niño ha alcanzado una cierta edad, todo objeto que le rodee puede convertirse en instrumento para excitar su pensamiento. Conocéis los principios que he establecido y los ejercicios que he indicado a las madres. Frecuentemente habéis expresado vuestro asombro ante el éxito con que las madres han seguido mi plan o con que han formado otro semejante por su propia cuenta, empliéndolo constantemente para despertar en los niños muy pequeños las facultades dormidas del pensamiento. La sagacidad y el anhelo con que siguieron lo que se les ofrecía, la regularidad con que realizaron sus pequeños ejercicios, les ha proporcionado la convicción de que con un plan semejante sería fácil no solamente para una madre educar unos pocos sino también para un maestro manejar un gran número de niños muy pequeños. Pero no me refiero ahora a los medios que puedan ser más apro-

piados para el propósito de desenvolver el pensamiento. Necesito simplemente señalar el hecho de que el pensamiento brota en el espíritu del niño; y que aun olvidado o mal dirigido, una inquietada actividad intelectual debe, no obstante, capacitar al niño, más pronto o más tarde, en algún respecto, para desenvolverse *intelectualmente con independencia* de los otros.

Pero el paso más importante es el que concierne a las afecciones del corazón.

El niño comienza muy pronto a mostrar por signos y por su conducta entera que le complace determinada persona y que le disgustan o le atemorizan otras.

En este respecto, el hábito y las circunstancias pueden hacer mucho; pero creo que se observará generalmente que un niño se acostumbra con facilidad a la presencia y a las atenciones de aquellos que están en relación presente y amistosa con su madre.

Las impresiones de este género no son perdidas para el niño. Los amigos de la madre lo son pronto de él. Una atmósfera de bondad es lo más adecuado para su naturaleza. Se acostumbra inconscientemente a esa atmósfera y en su imperturbable sonrisa y en su clara y cariñosa mirada se muestra evidentemente que la goza.

El niño entonces, aprende a amar aquellos a quienes la madre mira con afecto. Aprende a confiar en aquellos a quienes su madre muestra confianza.

Así discurren las cosas durante algún tiempo. Pero mientras más observa el niño, más distintas son las impresiones producidas por la conducta de los otros.

Será posible, por consiguiente, que un extraño, y extraño también para la madre, pueda ganarse el afecto y la confianza del niño mediante un cierto tipo de conducta. Para ello la primera exigencia es la constancia en la conducta gene-

ral. Apenas parecería creíble, pero es estrictamente verdadero, que los niños no son ciegos, sino que perciben algunos la más pequeña desviación de la verdad. De análoga manera, la indulgencia con sus malos modales puede llegar a enajenarnos el afecto del niño que no podremos halagar más con adulaciones. Este hecho es, ciertamente, asombroso; y puede ser también citado como prueba de la afirmación

CARTA VIGESIMAPRIMERA

4 de febrero de 1819.

Mi querido Greaves:

Si la educación es comprendida como el trabajo, no de un cierto número de ejercicios resumidos en momentos determinados, sino como una vigilancia y dirección continuas y benévolas; si la importancia del desenvolvimiento se reconoce no solamente en favor de la memoria y del intelecto y de unas cuantas habilidades que llevan a adquisiciones indispensables, sino en favor de todas las facultades, cualquiera que pueda ser el nombre o la naturaleza y energía con que la Providencia la haya implantado; si es feroz, ampliada así, será no obstante observada con menos dificultad desde un punto de vista y tendrá un carácter más sistemático y verdaderamente filosófico, que una masa incoherente de ejercicios combinada sin unidad de principios y desenvuelta sin interés, que es lo que suele recibir frecuentemente y no con mucha propiedad, el nombre de educación.

Debemos tener presente que el fin último de la educación no es la perfección en las tareas de la es-

de que hay en el niño un puro sentimiento de lo verdadero y de lo recto, y que las batallas contra la tentación constante surgen de la debilidad de la naturaleza humana ante la falsedad y la depravación. El niño, entonces, comienza a juzgar por sí mismo no solamente las cosas sino también a los hombres, y adquiere una idea del carácter; cada vez se hace más *moralmente independiente*.

cuela, sino la preparación para la vida; no la adquisición de hábitos de obediencia ciega y de diligencia prescrita, sino una preparación para la acción independiente. Debemos tener en cuenta que cualquiera que sea la clase social a que un discípulo pueda pertenecer y cualquiera que sea su vocación, hay ciertas facultades en la naturaleza humana, que son comunes a todos y que constituyen el caudal de las energías fundamentales del hombre. No tenemos derecho a privar a nadie de las oportunidades para desenvolver todas estas facultades. Puede ser discreto tratar alguna de ellas con marcada atención y abrigar la idea de llevar otras a su más alta perfección. La diversidad de talentos e inclinaciones, de planes y de aspiraciones, es una prueba suficiente de la necesidad de tal distinción. Pero, repito que no tenemos derecho a impedir al niño el desenvolvimiento de aquellas otras facultades que en el presente no podemos concebir como muy esenciales para su futura vocación o situación en la vida.

¿Quién no está familiarizado con

las vicisitudes de la fortuna humana que han hecho con frecuencia eficaces adquisiciones que antes estimábamos poco o que han hecho lamentable la falta de un ejercicio que habíamos tratado con hostilidad? ¿Quién no ha experimentado en una u otra ocasión la satisfacción de ser capaz de favorecer a otros con nuestro consejo o nuestra asistencia en circunstancias en que, por su interferencia, pudieron ser privados de este beneficio? Y aun cuando en la práctica no le haya ocurrido, ¿quién, por lo menos en teoría, no reconoce que la mayor satisfacción que el hombre puede obtener es la de estar preeminentemente capacitado para hacerse útil?

Pero aun cuando todo esto no mereciera atención y aun cuando se recabase la suficiencia de las adquisiciones ordinarias para la gran mayoría, sobre el fundamento, quizá, de la experiencia parcial y de la inferencia de hechos bien conocidos, yo seguiría sosteniendo, sin embargo, que nuestros sistemas de educación han labrado en su mayor parte sobre el inconveniente de no asignar la debida proporción a los ejercicios que proponen.

La única idea correcta de esta materia ha de derivarse del examen de la naturaleza humana con *todas sus facultades*. No encontramos en el reino vegetal o animal ninguna especie de objetos dotados de ciertas cualidades que no hayan sido puestas en juego en alguna etapa de su existencia y que no contribuyan al pleno desenvolvimiento del carácter de las especies en el individuo.

Aun en el reino animal las maravillas de la Providencia se han manifestado incensablemente en las innumerables combinaciones de cristalizaciones; y así, aun en los departamentos inferiores de las cosas creadas, hasta donde las conocemos, una ley constante, los medios empleados por la Inteligencia Suprema decide respecto de la formación, el con-

mineral según sus propiedades inherentes. Aun cuando las circunstancias en que un mineral puede haberse formado, o una planta puede haber crecido, o un animal puede haber sido influido y modificado, nunca puede destruirse el resultado que se produzca con la actuación combinada de sus energías y cualidades naturales.

Así, la educación, en vez de considerarse meramente lo que hay que proporcionar al niño, debe considerarse primeramente lo que puede decirse que ya posee si no como una cosa desenvuelta, al menos como una facultad implicada capaz de desenvolverse. O si, en vez de hablar de este modo, en abstracto, recordamos que es al gran Autor de la vida al que el hombre debe la posesión y la responsabilidad del uso de sus facultades innatas, la educación no debería decidirse solamente lo que ha de hacerse de un niño, sino inquirir más bien para qué está el niño calificado, cuál sea su destino, como ser creado y responsable, cuáles son sus facultades como ser racional y moral, cuáles son los medios señalados para su perfeccionamiento y para el fin propuesto por el Padre. Todo poderoso como los objetos más elevados de sus esfuerzos lo mismo en la creación que en las páginas de la revelación.

Las respuestas a estas cuestiones deben ser simples y comprensivas. Deben abarcar toda la humanidad y ser aplicables a todos sin distinción de zonas o de naciones en que puedan haber nacido. Deben reconocer, en primer lugar, los derechos del hombre, en el pleno sentido de la palabra. Deben mostrar que estos derechos, lejos de confinarse a aquellas ventajas exteriores que se han asegurado de vez en cuando por una victoria del pueblo, abraza un privilegio mucho más elevado cuya naturaleza no ha sido generalmente comprendida ni apreciada. Abraza la justa aspiración de todas las cla-

ses a una difusión general de los conocimientos útiles, a un cuidadoso desenvolvimiento del intelecto y a una juiciosa atención a todas las facultades del hombre, físicas, intelectuales y morales.

En vano se habla de libertad,

cuando el hombre está enervado o su espíritu no está provisto de conocimiento o se ha olvidado su raciocinio; y, sobre todo, cuando se le mantiene inconsciente de sus derechos y deberes como un ser moral.

CARTA VIGESIMASEGUNDA

10 de febrero de 1819.

Mi querido Greaves:

Si en armonía con los principios correctos de educación, todas las facultades del hombre han de ser desmenuadas y todas sus facultades dormidas han de ser puestas en juego, la primera atención de las madres debe dirigirse a un tema que generalmente se considera que no exige ni mucho pensamiento ni mucha experiencia y que, por lo mismo, son generalmente olvidados. Me refiero a la educación física de los niños.

¿Quién no tiene unas cuantas sentencias a mano que pueda realmente transcribir pero, quizá, no practicar, sobre la crianza de los niños? Reconozco que se ha hecho mucho por superar los usos antiguos que ejercían sobre los niños las peores influencias. Reconozco que su crianza es ahora mucho más racional y que sus tareas y sus diversiones se han mejorado mucho por una atención juiciosamente prestada a sus necesidades y a sus facultades. Pero, aún queda mucho por hacer; y no mereceremos que se nos reconozca un sincero deseo de mejoramiento si nos resignamos a descansar en la idea de que no es tan mala como pudiera ser o como pudiese haber sido.

El renacimiento de la gimnasia

es, en mi opinión, el paso más importante que se ha dado en esta dirección. El gran mérito del arte gimnástico no está en la facilidad con que son realizados ciertos ejercicios, ni en la preparación que se pueda proporcionar para ciertos ejercicios que requieran mucha energía y destreza; aunque tampoco deba ser de ningún modo menos preciada una adquisición de esta suerte.

Pero, la mayor ventaja que resulta de la práctica de estos ejercicios, es el progreso natural que se observa en su combinación, comenzando con los más fáciles, y que contienen, sin embargo, una práctica preparatoria para los otros más complicados y difíciles. No hay, quizá, ningún arte en que pueda ser tan claramente mostrado que las energías que parecen faltar no pueden ser producidas, o desenvueltas al menos, por otros medios que por la práctica misma.

Esto puede proporcionar una meta más útil para todos aquellos que están consagrados a la enseñanza de cualquier materia y que tropiezan con dificultades para llevar a los discípulos a aquella eficacia que habían esperado. Que vuelvan a comenzar un nuevo plan, en el cual los ejercicios deban ser diferentemente combinados y los temas he-

chos avanzar de modo que admitan el progreso natural de lo más fácil a lo más difícil. Cuando falta el talento, comprendo que no puede ser proporcionado por ningún sistema de educación. Pero, me ha enseñado la experiencia a considerar que los casos en que faltan en absoluto las capacidades de todo género, son muy contados. En la mayor parte de los casos, he tenido la satisfacción de encontrar que facultades que han sido enteramente apagadas, porque en vez de ser desmenuadas, se ha obstruido su actuación por una variedad de ejercicios que tienden a desvanecer o a detener su ulterior actuación.

Y aquí, nos ocupáramos de un prejuicio bastante común concerniente al uso de la gimnástica: se ha dicho con frecuencia que puede ser muy buena para los que son bastante fuertes; pero, aquellos que sufren una constitución débil podrán ser incluso perjudicados por los ejercicios gimnásticos.

Ahora bien, me aventuro a decir que esto se apoya meramente sobre una mala inteligencia de los primeros principios de la gimnástica: no solamente varían los ejercicios en proporción con la fuerza de los individuos, sino que también puede haberlos y han sido ideados para los decididamente enfermos. Y he consultado la autoridad de los primeros médicos, quienes declaran que en casos que han caído bajo su observación personal, individuos que padecían afecciones pulmonares, si éstas no habían avanzado mucho, han sido materialmente aliviados y beneficiados por una práctica constante de unos pocos y sencillos ejercicios que el sistema propone en tales casos.

Y por esta razón de que esos ejercicios deben ser bosquejados para cada edad y para cada grado de fuerza corporal, considero esencial que las madres mismas se fa-

miliaricen con los principios de la gimnástica para que sean capaces de seleccionar entre los ejercicios elementales y preparatorios aquellos que, según las circunstancias, sean más adaptables y beneficiosos para el niño.

No quiero decir que las madres deban adherirse estrictamente sólo a aquellos ejercicios que puedan encontrar señalados en una obra de gimnasia; pueden variarlos, desde luego, como lo deseen o encuentren oportuno; pero yo recomendaría a la madre que consulte más bien con quien tenga alguna experiencia en el manejo de la gimnasia con niños, antes de decidir si ha de seguir el curso propuesto o ha de adoptar otros ejercicios, siendo incapaz de calcular el grado exacto de fuerza que pueden requerir o el beneficio que los niños pueden lograr.

Si la ventaja física de la gimnasia es grande e incontrovertible, también afirmo que es muy valiosa la ventaja moral lograda. Volvería a apelar a vuestra propia observación. He visto muchas escuelas en Alemania y en Suiza, en las cuales la gimnasia es un aspecto esencial; y recuerdo que en las conversaciones que sosteníamos sobre el tema se hacía la observación, que conviene exactamente con mi punto de vista, de que la gimnasia, bien conducida, contribuye esencialmente no sólo a hacer a los niños cariñosos y saludables, que son dos puntos muy importantes para la educación moral, sino también a promover entre ellos un cierto espíritu de unión y un sentimiento fraternal que es muy satisfactorio para el observador: los hábitos de destreza, lealtad y franqueza de carácter, valor personal y virilidad para sufrir el dolor, figuran también entre las consecuencias naturales y constantes de una práctica primitiva y continua de los ejercicios del sistema de gimnasia.

CARTA VIGESIMATERCERA

18 de febrero de 1819.

Mi querido Greaves:

La educación física no debe reducirse de ningún modo a aquellos ejercicios que reciben ahora el nombre de gimnásticos. Por medio de ellos se adquirirá la fuerza y la destreza en el uso de los miembros, en general; pero deben organizarse otros ejercicios particulares para la práctica de todos los sentidos.

Esta idea puede parecer, a primera vista, como un refinamiento superfluo o como un estorbo necesario para el libre desenvolvimiento. Hemos adquirido seguramente el pleno uso de nuestros sentidos sin ninguna instrucción especial de esa clase; pero, la cuestión no es la de si estos ejercicios son indispensables, sino si en cualquier circunstancia han probado o no ser útiles.

¿Cuántos de nosotros tenemos ojos bastante hábiles para juzgar correctamente y sin auxilio, de una distancia o de la proporción del tamaño de objetos diferentes? ¿Cuántos hay que distinguan y reconozcan los matices del color, sin comparar unos con otros; o cuyos oídos perciban la más ligera variación del sonido? Los que se encuentran capaces para hacer esto con alguna perfección, encontrarán que derivan su facilidad o de un determinado talento innato o de una práctica constante y laboriosa. Ahora bien, es evidente que hay una cierta superioridad en estas adquisiciones que proporcionan sin ningún ejercicio las capacidades naturales; y que nunca podrá proporcionar la instrucción aunque llegue a la más diligente aplicación. Pero, si la

práctica no puede hacerlo todo, puede hacer mucho por lo menos; y mientras más pronto comience, más fácil y más perfecto debe ser el éxito.

Un sistema regular de ejercicios de este tipo es todavía un desideratum. Pero no puede ser difícil para una madre introducir en las diversiones de sus hijos algunos de estos ejercicios calculados para desenvolver y perfeccionar la vista y el oído. Porque es de desear que todos los ejercicios de este género sean tratados como una diversión más bien que como algo sustantivo. Debe prevalecer la mayor libertad y todo debe hacerse con gusto porque sin él, estos ejercicios, como la gimnasia misma, serán torpes, pedantes y ridículos.

Estará bien conectar estos ejercicios muy pronto, con otros que tiendan a formar el gusto. No parece comprenderse suficientemente que el buen gusto y los buenos sentimientos están emparentados y que se confirman recíprocamente, aunque los antiguos hayan dicho que "estudiar aquellas artes que se adaptan a un espíritu libremente nacido suaviza el carácter y destierra la tosquedad de las maneras exteriores". Sin embargo, poco se ha hecho para abrir un libre acceso a aquellos goces o adquisiciones y especialmente respecto de la mayoría del pueblo. Si no debe esperarse que se preste mucha atención a actividades subordinadas u ornamentales, mientras tenga que dedicarse tanta a proveer las necesidades primarias, no es, sin embargo, razón suficiente para que sean

CARTAS SOBRE LA EDUCACIÓN DE LOS NIÑOS

185

privados de toda actividad ajena a las vocaciones ordinarias. No hay una escena más conmovedora que ver, como he visto yo entre los pobres, a una madre extendiendo a su alrededor un espíritu de goce silencioso pero sereno, difundiendo entre sus hijos una corriente de mejoras y ofreciendo el ejemplo de suprimir todo lo que pudiera ofender el gusto no ya de un observador exigente y fastidioso, sino de los acostumbrados a moverse en otra esfera. Es difícil describir por qué medios se logra esto, pero lo he visto en circunstancias que no prometían hacerlo ni aun posible.

Sólo de una cosa estoy cierto; de que sólo puede ser obtenido mediante el verdadero espíritu del amor maternal. Este sentimiento del cual se repite con exagerada frecuencia que es capaz de elevarse a la meta de los mejores sentimientos de la naturaleza humana, está conectado con un instinto feliz que le conducirá por un camino tan lejano de la negligencia e indolencia, como del artificial refinamiento. Con las exigencias refinadas y con el fastidio puede lograrse mucho si están sostenidos por una vigilancia constante; faltará, sin embargo, la naturalidad, la verdad, y hasta el observador más superficial se verá sorprendido ante un refinamiento incompatible con una atmósfera de simpatía.

Ahora que estoy en ello, no dejaré pasar la oportunidad de hablar de uno de los auxiliares más eficaces de la educación moral. Estáis muy familiarizados con lo que yo entiendo por *música* y no sólo conocéis mis opiniones sobre la materia, sino que habéis observado también los favorables resultados que he obtenido en nuestras escuelas. Los ejercicios de mi excelente amigo Nageli, quien ha reducido con tanto gusto como ingenio los principios superiores de su arte a los elementos más simples, nos capacitan para proporcionar a nues-

tros niños una eficacia que exigiría con cualquier otro plan mucho más tiempo y esfuerzo.

Pero no es esta suficiencia la que yo describiría como un logro deseable de la educación. Es el influjo más marcado y más beneficioso de la música sobre los sentimientos, lo que he observado como más eficaz para preparar el espíritu y ponerlo a tono de las mejores impresiones. La armonía exquisita de una ejecución superior, la elegancia estudiada de ésta, podrán satisfacer a un competente; pero la gracia sencilla e intacta de una melodía es la que habla al corazón de todo ser humano. Nuestras propias melodías nacionales, que han resonado inmemorialmente en nuestros valles nativos, están tejidas con reminiscencias de las páginas más brillantes de nuestra historia y de las más tiernas escenas de la vida doméstica.

Pero el efecto de la música en la educación no consiste solamente en mantener vivo un sentimiento nacional: es mucho más profundo; si se cultiva con un espíritu adecuado hiere en su raíz los sentimientos malos o estrechos, toda propensión poco generosa y mezquina y toda emoción indigna de la humanidad.

Aquí podemos citar una autoridad que reclama nuestra atención por el carácter elevado y el genio del hombre, ya que no ha habido abogado más elocuente y cálido de la música que el venerable Lutero. Pero aun cuando su voz se ha hecho oír y es todavía tenida en gran estima entre nosotros, la experiencia, sin embargo, ha hablado más sonora e indiscutiblemente a favor de la verdad de la proposición que él fue de los primeros en vindicar. La experiencia ha probado que un sistema que procede por el principio de la simpatía, será imperfecto si se priva del auxilio de aquel poderoso medio de cultivo del corazón. Aquellas escuelas o aquellas familias en las que la música ha retenido el carácter cordial y casto

que debe conservar, desplegarán inevitablemente escenas de sentimientos morales, y, consiguientemente, de felicidad, que no dejarán duda en cuanto el valor intrínseco de aquel arte que sólo en épocas de barbarie o depravación, ha degenerado o ha caído en olvido.

No necesito recordaros la importancia de la música para engendrar y estimular los sentimientos superiores de que es capaz el hombre. Se reconoce casi universalmente que Lutero vio la verdad cuando indicó la música, desprovista de toda pompa y vano ornamento en su solemne e impresionadora sencillez, como uno de los medios más eficaces de elevar y purificar el sentimiento genuino de devoción.

Con frecuencia nos hemos sorprendido en nuestras conversaciones con la circunstancia de que en nuestro propio país y a pesar de que aquel hecho sea generalmente reconocido, no constituya la música un rasgo preeminente de la educación general. Parece predominar la

noción de que requeriría más tiempo y atención de la que sería conveniente prestarle, para extender también su influjo sobre la educación del pueblo.

Ahora bien, yo apelaría a cualquier trabajador con la misma confianza que a mí mismo, para que me dijera si no le ha sorprendido la facilidad y el éxito con que se la cultiva entre nosotros. Verdaderamente apenas hay una escuela rural por toda Suiza y aun, quizá, por toda Alemania o Prusia, en la cual no se haga algo por adquirir, al menos, los elementos de la música, según un plan nuevo y más apropiado.

Este es un hecho que no puede ser difícil de examinar y que sería imposible negar; y concluiré esta carta expresando la esperanza que hemos alimentado juntos, de que este país nunca quedará retrasado en sugerir o adoptar mejoras que se funden sobre hechos y estén confirmadas por la experiencia.

CARTA VIGESIMACUARTA

27 de febrero de 1819.

Mi querido Greaves:

En la rama de educación de que he tratado en las dos últimas cartas, concibo que a los elementos de la música deben agregarse los elementos del dibujo.

Todos sabemos por experiencia que entre las primeras manifestaciones de las facultades de un niño se da un deseo y una tentativa de imitación. Esto explica la adquisición del lenguaje y las primeras e imperfectas tentativas de imitar los sonidos musicales, comunes a la

copiar lo que han visto. La mayor parte de los niños intentan construir algo a imitación de un edificio, con los materiales que logran tener a mano.

Este deseo, que es natural en ellos, no debe ser olvidado. Como todas las facultades es capaz de un desenvolvimiento regular. Es conveniente, pues, proporcionar a los niños juguetes que faciliten estos primeros ensayos y en ocasiones, ayudarles. Ningún estímulo de esta clase es nunca perdido, y nunca dejará de aplaudirse un acicate que promueva el placer inocente y que conduzca a una ocupación útil. Aliviándole de la monotonía de su vida diaria y sus continuas molestias e introduciendo variedad en sus pequeñas diversiones, actúa como un estímulo para su ingeniosidad y agudiza su observación conforme gana en interés.

Tan pronto como son capaces de realizar el intento, no hay nada tan bien calculado para este objeto como alguna práctica elemental del dibujo.

Hemos visto el curso de los ejercicios preparatorios por el cual algunos de mis amigos han conseguido facilitar estas actividades en algunos niños muy pequeños. Sería poco razonable esperar que pudieran comenzar por dibujar ningún objeto que se les presente, como un conjunto. Es necesario analizar las partes y elementos de que constan. Siempre que se ha hecho así el progreso ha sido sorprendente, y sólo comparable con la complacencia con que han seguido los niños sus actividades favoritas. Mis amigos Ramsauer y Boniface¹ han em-

prendido la tarea verdaderamente útil de combinar tal curso en su progreso natural de los ejercicios más fáciles a los más complicados; y el número de escuelas en que se ha aplicado satisfactoriamente su método confirma la experiencia que de su mérito hemos hecho en Yverdón.

Las ventajas generales que resultan de una práctica temprana del dibujo son evidentes para todos. Los que están familiarizados con el arte se ve que miran casi todos los objetos con ojos muy distintos que el vulgar observador. El que tiene el hábito de examinar la estructura de las plantas y de manejar un sistema de botánica descubrirá un número de caracteres salientes de una flor, por ejemplo que no será notado por los que no están familiarizados con aquella ciencia. Es la misma razón por la que en la vida común la persona que tiene el hábito de dibujar, especialmente del natural, percibirá fácilmente muchas circunstancias que son comúnmente desapercibidas y forman una impresión más correcta aun de tales objetos, que el que no se detiene a examinarlos minuciosamente si no se le ha enseñado nunca a mirar lo que ve con la intención de reproducirlo. La atención para modelar exactamente el conjunto y la proporción de las partes, que es requisito para que nos habituemos a tomar un boceto adecuado, produce en muchos casos mucha enseñanza y diversión.

Para poder lograr este hábito, es material y casi indispensable que los niños no se vean reducidos a copiar de otro dibujo, sino que se les permita dibujar de la naturaleza. La impresión que nos da el objeto mismo es tanto más profunda mientras más placer obtenga el niño en ejercitar su habilidad

rrioridad de sus métodos ha sido generalmente reconocida por los ingleses que los han visto practicados en las instituciones pestalozzianas.

para intentar reproducir lo que le rodea y lo que le interesa, en vez de trabajar para obtener una copia de lo que ya no es sino una copia y tiene por tanto en su apariencia menos vida o interés.

De análoga manera, es mucho más fácil dar una idea del tema importante de la luz y la sombra y de los primeros principios de la perspectiva, en cuanto influyen en la representación de cada objeto, colocándolo inmediatamente ante los ojos. La asistencia que se presta, no debería extenderse de ningún modo a una dirección en la ejecución de cada detalle; algo habría que dejar a la ingenuidad y algo también a la paciencia y a la perseverancia: una ventaja que se ha logrado después de algunas tentativas infructuosas, no se olvida fácilmente; sino que proporciona mucha satisfacción y estimula para nuevos esfuerzos y el gozo con el éxito final atribuye un sabor a la desilusión primera.

Después de los ejercicios del dibujo vienen los de modelado en los cuales puede emplearse el material más convenientemente. Estos producen, frecuentemente, una diversión aun mayor. Aun cuando no se dé el talento mecánico, el placer de ser capaz de hacer algo por lo menos, es para muchos una excitación suficiente; y, lo mismo el dibujo que el modelado, si se enseñan según principios fundados en la naturaleza, tendrán mayor uso cuando los discípulos hayan de abordar otras ramas de la instrucción.

De éstas mencionaré aquí dos solamente: la geometría y la geografía. Los ejercicios preparatorios por los cuales hemos introducido un curso de geometría, ofrecen un análisis de las diversas combinaciones bajo las cuales son agrupados los elementos de la forma y de las cuales consta cada figura o diagrama. Estos elementos son ya familiares al discípulo al que se ha enseñado a considerar cada objeto con la tendencia a descomponerlo en sus partes originales y a dibujarlo separadamente. El discípulo no será, desde luego, un extraño respecto de los materiales cuyas combinaciones y proporciones se le enseñan ahora. Debe ser más fácil comprender las proporciones de un círculo, por ejemplo, o de un cuadrado, a quien no solamente ha encontrado ocasionalmente estas figuras, sino que está ya familiarizado con la manera, según la cual, se han formado. Junto con esto, la doctrina de los sólidos geométricos, que no puede ser, de ningún modo enseñada sin modelos ilustrativos, es mucho mejor comprendida y mucho más profundamente impresa en el espíritu cuando tienen los discípulos alguna idea de la construcción de los modelos y cuando son capaces de fabricar al menos los que ofrecen menor complicación.

En la geografía, el dibujo de los mapas es un ejercicio que no debe olvidarse en ninguna escuela. Proporciona la idea más exacta de la extensión proporcional y de posición general de los diferentes países; da una noción más clara que ninguna descripción y deja en la memoria la impresión más permanente.

CARTA VIGESIMAQUINTA

5 de marzo de 1819.

Mi querido Greaves:

Respecto de los cursos de ejercicios que he recomendado, anticipo que puede hacérseles una objeción que debemos tener en cuenta antes de proceder a hablar de educación intelectual.

Concedido que estos ejercicios puedan ser tan útiles a su modo como el lenguaje, concedido incluso que pueda ser deseable ver algunos de los conocimientos que proporcionan difundidos entre todas las clases sociales; y, sin embargo, podría preguntarse por qué medios puede esperarse generalizarlos entre otras clases que las superiores. Podemos esperar madres competentes, y, quizá, inclinadas a comprender la dirección de esos ejercicios con sus hijos. Pero, considerando el estado presente de las cosas, ¿no es absolutamente quimérico imaginar que entre las madres calificadas para hacer algo en beneficio de sus hijos en esa dirección?

A esta objeción respondería yo en primer lugar que no siempre es legítimo suponer que en el futuro haya de persistir el presente estado de cosas; y siempre que, como ocurre en ese estado actual, se pruebe que es deficiente, pero capaz al mismo tiempo de mejora, todos los amigos de la humanidad convendrán conmigo en que tal conclusión es inadmisiblemente.

Es inadmisiblemente; porque la experiencia habla en contra de ella. Para un observador reflexivo, la historia presenta a la humanidad

trabajando bajo el influjo de una cadena de prejuicios, cuyos eslabones va logrando romper sucesivamente.

Los acontecimientos más interesantes de la historia no son sino la consumación de cosas que se habían considerado como imposibles. En varios se fijan límites a las mejoras logradas por el ingenio; pero *todavía menos puede circunscribirse el ejercicio de la benevolencia.*

Tal conclusión es inadmisiblemente por tanto. Y la historia habla más directamente en este punto. Los hechos de más trascendencia abogan a favor de nuestros deseos y de nuestras esperanzas. Los más brillantes y activos filántropos, hechos mil años, no podían prever el cambio que se ha operado en el mundo intelectual: no podían haber anticipado aquellas facilidades por las cuales no sólo se estimula la investigación realizada por unos cuantos, sino que los resultados prácticos de esta indagación son comunicados con una maravillosa rapidez a millares de personas que viven en los países más remotos del globo. No podían prever la gloriosa invención por la cual la ignorancia y la superstición han sido derrocadas, y el conocimiento y la verdad difundidos por los canales más universales y más eficaces. No podían haber previsto que el espíritu de indagación podía llegar a ser excitado aun entre aquellos que anteriormente habían sido sometidos a la creencia ciega y a la obediencia pasiva.

Verdaderamente, si hay algún rasgo por el cual la edad presente

tiende a redimirse y a cicatrizar las heridas que ha producido en las naciones es este—que son visibles los esfuerzos hechos en todas direcciones con un celo y una extensión sin precedentes, hasta ahora para ayudar al pueblo en la adquisición de aquella parte de independencia intelectual, sin la cual la verdadera dignidad del carácter humano no puede ser mantenida ni sus deberes adecuadamente satisfechos. Hay algo tan acariciador en esta perspectiva ante la cual el número de aquellos para quienes el conocimiento está destinado aumenta con la esfera del conocimiento mismo, de modo que difícilmente encontraremos en él un campo en el cual los hombres de espíritu superior no hayan penetrado para coger las flores y cosechar los frutos, en beneficio de aquellos que no tienen tiempo o capacidad para manejar los instrumentos o para seguir los refinamientos de la ciencia y los objetos todavía más materiales para facilitar los primeros pasos, para echar los cimientos, para asegurar los progresos lentos, pero sólidos, y para hacer todo esto de la manera mejor adaptada a la naturaleza del espíritu humano y para el desenvolvimiento de sus facultades; este objeto ha sido perseguido con tal interés y tal ardor, que aun los resultados que hemos visto en nuestra vecindad inmediata son una muestra suficiente de que la persecución no ha sido abandonada y que no estamos muy lejos de su éxito final.

Esta perspectiva es halagadora; pero, amigo querido, no es sobre esta perspectiva sobre la que he construido la esperanza de mi vida. No es la difusión del conocimiento, sea proporcionado en las escuelas del antiguo plan o en establecimientos regidos por un nuevo principio o sometido al examen y concebido para el mejoramiento de los adultos—no es la difusión del conocimiento solamente la que he tenido en cuenta para el bienestar

de esta o de aquella generación. No: A menos de que consigamos darle un nuevo impulso y elevar el tono de la *educación doméstica*; a menos de que sea difundida una atmósfera de simpatía, elevada por el sentimiento moral y religioso; a menos de que el amor maternal sea utilizado más que ningún otro agente en la primera educación; a menos de que las madres consientan en seguir el llamamiento de su propio sentimiento mejor que el de los hábitos del placer o de la inconsciencia; a menos de que consientan en ser madres y obrar como madres, y a menos de que sean éstos los caracteres de la educación, nuestras esperanzas y nuestros esfuerzos estarán condenados al fracaso.

Han confundido el sentido de todos mis planes y el de los de mis amigos, los que suponen que nuestros esfuerzos a favor de la educación popular no tienen un fin más elevado que el del mejoramiento de un sistema de instrucción o el perfeccionamiento como si dijéramos de la gimnasia del intelecto. Nos hemos esforzado en reformar las escuelas, porque las consideramos esenciales para el progreso de la educación, pero, consideramos más esencial el círculo que las envuelve. Hemos hecho todo lo que es-taba a nuestro alcance para educar a los niños, de modo que puedan llegar a ser maestros, y tenemos razones para congratularnos de que las escuelas se hayan beneficiado con este plan. Pero, tenemos que considerar como el rasgo más importante y el deber primordial de las maestras y de toda otra escuela, desenvolver en los discípulos confiados a nuestro cuidado aquellos sentimientos, y almacénar en su espíritu aquellos conocimientos que, en un período más avanzado de su vida, puedan capacitarlos para consagrar todo su corazón y el uso infatigable de sus facultades a la

difusión del verdadero espíritu que debe prevalecer en un círculo doméstico. En una palabra, todo el que tenga sobre su corazón el bien-

estar de la generación naciente, no puede hacer nada mejor que considerarlo como el objeto más elevado de la *Educación de las Madres*.

CARTA VIGESIMASEXTA

15 de marzo de 1819.

Mi querido Greaves:

Permítame repetir que no podemos esperar ningún mejoramiento real de la educación, que se extienda en una esfera amplia y se continúe progresivamente en el tiempo, aumentando su vigor, como corresponde, si no comenzamos por *educar a las madres*.

Constituye su deber en el círculo doméstico, hacer lo que la instrucción escolar no puede lograr; prestar a cada niño individual aquel grado de atención que una escuela tiene que consagrar al conjunto; dejar que hable su corazón en los casos en que el corazón es el mejor juez; recabar por el afecto lo que la autoridad no hubiera conseguido.

Pero también es su deber tener dispuesto el caudal de sus conocimientos para que sus hijos se beneficien con él.

Comprendo que, bajo las circunstancias presentes, se declararían o serían declaradas por los demás como incompetentes para intentar tales cosas; tan pobres en conocimientos y tan poco prácticas para comunicarlos, abordar semejante tarea podría parecer vana y presuntuosa por su parte.

Ahora bien, éste es un hecho que hasta donde lo permite la experiencia estoy dispuesto a negar. No hablo ahora de aquellas clases o individuos cuya educación no ha sido muy diligente para alcanzar ese ob-

jeto en alguna medida. Pensemos en una madre cuya educación ha sido abandonada en alguno o en todos los aspectos. Supongo una que llega hasta la ignorancia de la lectura y de la escritura aunque no encontremos un individuo tan deficiente en este respecto en ningún país cuyas escuelas están debidamente atendidas, agreguemos a esto el que se trate de una madre inexperta.

Ahora bien, me aventuro a decir que esta pobre enteramente ignorante, esta inexperta madre, no está *enteramente privada* de los medios de ayudar al desenvolvimiento intelectual de su hijo.

Por muy reducido que pueda ser el caudal de su experiencia y por moderadas que sean sus facultades, debe tener conciencia de que está familiarizada con un número infinito de hechos, como los que ocurren en la vida diaria y respecto de los cuales su hijo es todavía extraño. Debe tener conciencia de que es útil para su hijo familiarizarse pronto con algunos de ellos, tales, por ejemplo, como los que se refieren a cosas con las cuales tiene que ponerse en contacto. Debe sentirse capaz de poner a su hijo en posesión de una variedad de nombres, poniendo simplemente los objetos mismos en presencia del niño, pronunciando sus nombres y haciendo que el niño los repita. Debe sentirse capaz de presentar al niño tales objetos en una especie de

orden natural: las diferentes partes, por ejemplo, de un fruto. No despreciamos estas cosas porque son pequeñas. Hubo un tiempo en que nosotros ignorábamos hasta las más pequeñas; y hubo personas a quienes debemos eterno agradecimiento porque nos las enseñaron.

Pero no quiero decir que una madre deba detenerse aquí. Aunque la madre de que hablamos, que es una madre enteramente ignorante e inexperta, es capaz de llegar más lejos y agregar una variedad de conocimientos realmente útiles. Después de agotar el caudal de objetos que se presentan primeramente, después de adquirir el niño sus nombres y de ser capaz de distinguir sus partes, se le ocurrirá, probablemente, que puede decirse algo más todavía sobre cada uno de estos objetos. Se encontrará capacitada para describirlos a su hijo en cuanto a la forma, el tamaño, el color, la dureza de la superficie, el sonido cuando se les toca y así sucesivamente.

Y la ganancia de un punto material —del mero conocimiento del nombre de los objetos, ha llevado a su hijo al conocimiento de sus cualidades y propiedades. Nada puede ser más natural para ella que seguir avanzando y comparar diferentes objetos en relación con estas cualidades y el grado mayor o menor en que corresponden a los objetos. Si los primeros ejercicios estaban adaptados para cultivar la memoria estos están calculados para formar la observación y el juicio.

Todavía puede ella ir más lejos; es capaz de dar al niño la razón de las cosas y las causas de los hechos. Es capaz de informarle del origen, la duración y las consecuencias de una gran variedad de objetos. Las ocurrencias de cada día y de cada hora le proporcionarán materiales para esta clase de instrucción. Su uso es evidente; enseñar al niño a inquirir después las

causas y le acostumbrará a pensar en las consecuencias de las cosas.

En otro lugar tendré ocasión de hablar de la instrucción moral y religiosa; sólo haré aquí observar, por tanto, en pocas palabras, que esta clase de ejercicios últimamente mencionada, que pueden variar y extenderse en series casi ilimitadas, dará ocasión frecuente para los ejemplos o ilustraciones más simples de las verdades que corresponden a esa rama. Hará reflexionar al niño sobre las consecuencias de las acciones; familiarizará al espíritu con el pensamiento; y le llevará frecuentemente a reconocer en los objetos que tiene delante los efectos de la sabiduría infinita de aquel ser al que, mucho antes, la piedad de la madre, si es genuina, le había llevado a reverenciar y amar. “con todo su corazón y con toda su alma y con toda su energía y con todo su espíritu”.

Lamento que la enumeración de estos primeros ensayos de una madre parezcan tediosos a los demás lectores, pero usted no se ha cansado nunca de observar la naturaleza y trazar la instrucción según la corriente inagotable de la experiencia. Creo que simpatizamos acerca de este tema; que sentimos mayor interés por la conciencia sin sofisticar de una pura intención, que por la más espléndida exhibición de conocimiento refinado.

Y no conozco ningún motivo que pueda hacer más interesantes estos esfuerzos que el deseo de una madre de hacer todo lo que le sea posible a favor del desarrollo intelectual físico y mental de su hijo. Por circunscritos que sean sus medios y por limitados que en un comienzo sean sus éxitos, hay siempre algo que no le permite descansar, que le estimula a nuevos esfuerzos y que le coronará al fin con frutos tanto más satisfactorios cuanto mayores hayan sido los esfuerzos para lograrlos.

La experiencia ha mostrado que

la madre en situaciones análogas a las que he descrito ha logrado éxitos que han superado sus esperanzas. Considero esto como una nueva prueba del hecho de que nada es demasiado difícil para el amor maternal, animado por una conciencia de su pureza, y elevado por una confianza en el poder de aquel que ha inspirado aquel sentimiento en el corazón de la madre. Lo considero en verdad como un don libre del Creador y creo firmemente que, en la misma medida en que el amor maternal es ardiente e infatigable, en la misma medida en que está inspirado con energía y fortalecido por la fe, en esa misma medida será el amor maternal fortalecido en su ejercicio y provisto de medios aun allí donde más desprovisto aparece.

Creo, como ya he indicado antes, que no es de ningún modo tan difícil dirigir la atención de los niños

hacia los objetos útiles aun cuando nada sea más común que la queja. “Yo no puedo hacer nada con los niños.” Si esto proviene de un individuo que por su especial situación no está llamado a ocuparse de la educación, es de suponer que sea más capaz de hacerse más útil en otra dirección, que mediante una laboriosa y perseverante aplicación a una tarea para la cual ni está predispuesto por inclinación ni capacitado por actitud eminente. Pero aquellas lamentaciones nunca procederán de una madre. Una madre está llamada a prestar su atención a esa materia. Tiene el deber de hacerlo; se lo dice la voz de la conciencia en su interior. La conciencia de un deber no se da nunca sin las cualidades para desempeñarlo; ni se ha entendido nunca un deber con espíritu valeroso, confiado y amante, sin haber sido siempre coronado por el éxito.

CARTA VIGESIMASEPTIMA

20 de marzo de 1819.

Mi querido Greaves:

Si hasta las madres ineducadas e inermes, pueden hacer mucho por su hijo, más capacitadas estarán y con mucha más confianza mirarán hacia los resultados de sus esfuerzos maternos, si sus facultades han sido adecuadamente desenvueltas y sus pasos guiados por aquellos que se han consagrado a ese trabajo antes que ellas.

El hecho, por consiguiente, que he formulado en mi último capítulo, lejos de hacer discutible mi proposición, va a confirmarla directamente su validez y a ilustrar sus aplica-

ciones. Lo repito, por consiguiente, y me dirijo con energía a aquellos que, como yo, tienen el deseo de promover un cambio en la insuficiente situación actual de la educación. Si deseáis realmente consagraros con vuestras disponibilidades, vuestro tiempo, vuestro talento y vuestra influencia a una causa que ha de beneficiar a una gran parte de vuestra especie; si deseáis no entreteneros en paliativos sugestivos, sino que queréis lograr una curación permanente de los males en que han caído muchos millares y caerán muchos centenares de millares; si deseáis no erigir simple-

mente un edificio que pueda atraer por su esplendor y conmemorar vuestro nombre, pero que se desmorone como edificio sin base; si, por el contrario, preferís las mejoras sólidas a los efectos momentáneos, y el beneficio duradero de los más, antes que la satisfacción solitaria de los resultados sorprendentes, no dejéis que vuestra atención sea desviada por las necesidades aparentes —ni que sea absorbida por las subalternas—, sino que se dirija a la fuente más grande y general aunque poco conocida, de la cual mana lo bueno y lo malo en cantidad incalculable y con rapidez sin paralelo, o sea a la manera como transcurren los primeros años de la infancia y a la educación de aquellos a cuyo cuidado están consagrados o deben consagrarse.

De todas las instituciones, la más útil es aquella en la cual la gran tarea de la educación no es tratada simplemente como un medio para los diversos propósitos de la vida ordinaria, sino como un objeto que en sí mismo merece la más seria atención y necesita ser elevado a su más alta perfección; una escuela en la cual se enseña a los discípulos a actuar como maestros y se les educa para actuar como educadores; una escuela, sobre todo, en la cual el carácter femenino se desenvuelve tempranamente, en aquella dirección que le capacita para tomar parte preeminente en la educación primaria.

Para lograr esto es necesario que el carácter femenino sea perfectamente comprendido y adecuadamente apreciado. Y sobre este tema no podemos dar un ejemplo más satisfactorio que la observación de una madre que es consciente de sus deberes y está capacitada para desempeñarlos. En esa madre la dignidad moral del carácter, la suavidad de maneras y la firmeza de principios, provocarán nuestra admiración lo

mismo que la mezcla feliz de juicio y de sentimiento que constituye la norma sencilla pero segura de sus acciones.

El gran problema en la educación de la mujer consiste en lograr esta feliz unión en el espíritu, igualmente lejos de imponer ninguna restricción sobre los sentimientos que de desviar o inclinar el juicio. La marcada preponderancia del sentimiento que se muestra en el carácter femenino, requiere no solamente la mayor clarividencia sino también la más profunda atención de aquellos que desean ponerlo en armonía con el desenvolvimiento de las facultades del intelecto y de la voluntad.

Constituye un mero prejuicio suponer que la adquisición del conocimiento y el cultivo del intelecto, no serán sólidos y comprensivos si no destierran del carácter femenino su sencillez y todo lo que le hacen verdaderamente amable. Toda cosa depende del motivo del cual, y del espíritu en el cual es adquirido el conocimiento. Que el motivo haga honor a la naturaleza humana y que el espíritu sea el mismo que es concomitante con todas las gracias del carácter femenino.

“Ni suelto ni entrometido —sino reservado—”, y la modestia asegurará la solidez del conocimiento y la delicadeza le preservará contra la desviación del sentimiento.

Como ejemplo puedo referirme a uno de los numerosos casos que no son menos sorprendentes porque sean muy conocidos, en los que una madre ha consagrado la mayor parte de su tiempo y sus mejores habilidades a la adquisición de alguna rama del conocimiento respecto de la que su propia educación ha sido defectuosa, pero que ha comprendido que sería importante utilizar en beneficio de la educación de sus hijos. Es el mismo caso de los individuos muy bien dotados en ciertos respetos, pero que se reconocen muchos defectos y desean corrigir-

los, si no por ellos mismos, en beneficio al menos de sus hijos.

Y no se ha conocido ninguna madre que se arrepienta de ningún sacrificio que haya hecho para poder dar la más perfecta educación a aquellos seres más próximos y más queridos de su corazón. Aun sin anticipar la futura realización de sus deseos por los progresos que haya logrado para guiarlos, estará ampliamente pagada con las delicias que brotan inmediatamente de su tarea.

CARTA VIGESIMOCTAVA

27 de marzo de 1819.

Mi querido Greaves:

Si una madre siente deseos de tomar una parte activa en la educación intelectual de sus hijos, dirigirá primeramente su atención a la necesidad de considerar no solamente la clase de conocimiento sino la manera como debe ser comunicado al espíritu del niño. Para su propósito, la última consideración es aún más esencial que la primera; porque, por excelente que pueda ser la información que desea proporcionar, dependerá del modo de hacerlo el que llegue a tener acceso al espíritu, o que no llegue a ser provechoso, ni adaptado a sus facultades ni apto para excitar el interés del niño.

En este respecto, una madre será perfectamente capaz de distinguir entre la mera acción de la memoria y la de las otras facultades del espíritu.

A la ausencia de esta distinción pienso que podemos atribuir gran parte de la disipación de tiempo

“proteger el tierno pensamiento, y enseñar a brotar la joven idea”.

He supuesto aquí el motivo más poderoso, que es el amor maternal; pero la misión de la educación primaria consistirá en proporcionar motivos que, aun en la más tierna edad, puedan promover un interés por el ejercicio mental y estén verdaderamente aliados con los mejores sentimientos de la naturaleza humana.

y de exhibición engañadora de esos conocimientos aparentes, tan presentes en nuestras escuelas lo mismo superiores que en las de grado inferior. Es una mera falacia el concebir o pretender que el conocimiento ha sido adquirido, en vista de la circunstancia de que se han confiado a la memoria términos que, rectamente comprendidos implican la expresión del conocimiento. Esta condición, *rectamente comprendida*, que es la más material y es también la más generalmente olvidada. Indudablemente, proceder de esta suerte, cuando se confían las palabras a la memoria sin una explicación adecuada o la mayor prueba de la ignorancia o indolencia de aquellos que lo practican como un sistema de instrucción. Agréguese a esto el poderoso estímulo de la vanidad en los discípulos —la esperanza de distinciones o de recompensas para unos o el temor a la reprobación o al castigo en los otros— y tendremos los motivos principales por los cuales este sistema, a despecho de

su fragilidad, ha sido tan largo tiempo patrocinado por aquellos que no piensan o que no piensan suficientemente por sí mismos.

Lo que acabo de decir de los ejercicios de memoria con exclusión de un ejercicio bien regulado del entendimiento, se aplica más especialmente a la manera según la cual las lenguas muertas se han enseñado durante mucho tiempo y se enseñan todavía en ciertos lugares; un sistema que, tomado en su totalidad, con sus reglas abtrusas e ininteligibles y su disciplina compulsiva, es difícil decidir si es más absurdo desde un punto de vista intelectual o más detestable desde un punto de vista moral.

Si tal sistema, que refuerza los ejercicios parciales de memoria, es tan absurdo en su aplicación y tan perjudicial en sus consecuencias, en un período en que puede suponerse que el intelecto es capaz de hacer algunos progresos al menos, sin necesidad de auxiliarle de un modo constante y ansioso, un cultivo exclusivo de la memoria, debe ser todavía más inadecuado en la tierna edad en que el intelecto está naciendo, cuando la facultad de discernir no está formada todavía y es incapaz de confiar a la memoria las nociones de objetos separados en su reciproca distinción. Para preservarse una madre contra un error de este género, la primera regla es enseñar siempre mediante cosas mejores que mediante palabras: nombrarles muy pocos objetos parados al niño si no estáis preparados para presentarlos. Cuando podáis mostrarle el objeto, el nombre será confiado a la memoria, juntamente con la revolución de la impresión que el objeto produce en los sentidos. Es una sentencia antigua y también verdadera, la de que nuestra atención es más fuertemente atraída y más permanentemente fijada por los objetos que han sido puestos ante los ojos que por otros de los cuales

apenas hemos recogido una noción por el oído y la descripción o por la mención de un nombre.

Pero, si la madre ha de enseñar por cosas, debe recordar también que para la formación de una idea es requerido algo más que poner el objeto ante los sentidos; debe explicarse su origen; deben describirse sus partes y han de averiguarse sus relaciones; deben afirmarse sus usos y sus efectos o consecuencias. Todo esto debe hacerse de una manera suficientemente clara y comprensiva para que el niño pueda distinguir unos objetos de otros y para explicarse la distinción hecha.

Es natural que el grado de perfección con que la formación de ideas de este plan puede facilitarse, dependa de circunstancias que no siempre están bajo el dominio de una madre; pero algo puede y debe intentarse en este sentido para que la educación pueda revestir un carácter más elevado que el mero adiestramiento mecánico de la memoria.

De los objetos que no puedan ponerse en realidad en presencia del niño deben utilizarse imágenes. La instrucción fundada sobre grabados o fotografías será siempre una rama favorita de los niños y si esta curiosidad está bien dirigida y juiciosamente satisfecha se nos mostrará como muy útil e instructiva.

Siempre que el conocimiento de una idea abstracta, que no admite una representación de este género, haya de ser comunicado al niño, siguiendo el mismo principio se le proporcionará un equivalente de aquella representación, poniendo como ejemplo, un hecho ya ofrecido. Esta es la intención original y el uso de las fábulas morales; y esto conviene también con el excelente adagio antiguo. "El camino del precepto es largo y laborioso, el del ejemplo es breve y fácil."

CARTA VIGESIMANOVENA

4 de abril de 1819.

Mi querido Greaves:

La segunda regla que yo daría a una madre respecto del espíritu del niño, es esta: Que el niño no esté solamente *actuado* o manipulado, sino que sea una *agente* en la educación intelectual.

Explicaré lo que quiero decir. Que la madre tenga presente en su espíritu que su hijo no sólo tiene las facultades de atención, y de retención de ciertas ideas, sino también una facultad de reflexión independiente del pensamiento de los demás. Está bien hacer que un niño lea y escriba y aprenda y repita

—pero, está todavía mejor que el niño *piense*. Podremos ser capaces de ser influidos por el pensamiento de los otros, y podremos encontrar conveniente y ventajoso familiarizarnos con él; podemos aprovechar su luz; pero, nos haremos más útiles a los demás y tendremos más títulos para el carácter de miembros eficaces de la sociedad, por el esfuerzo de nuestro propio espíritu, por el resultado de nuestras propias investigaciones; por aquella visión y sus aplicaciones que podemos llamar nuestra propiedad intelectual.

Yo no hablo ahora de aquellas ideas rectoras que aparecen de tiempo en tiempo y por las cuales avanza la ciencia y la sociedad se beneficia ampliamente. Hablo de aquella causal de propiedad intelectual que cada uno puede adquirir, aun los individuos sin pretensiones y en las más humildes tareas de la vida. Ha-

blo de aquel hábito de reflexión que preserva del pensamiento inconsciente bajo todas las circunstancias y que es siempre activa para examinar lo que se coloca ante el espíritu—aquel hábito de reflexión que excluye la idea de suficiencia propia de la ignorancia, o la frialdad de un "saber a medias"—el cual puede llevar a un individuo al modesto reconocimiento de que sabe muy poco y a la honrada conciencia de que ese poco lo sabe bien. Para engendrar ese hábito nada hay tan eficaz como un precoz desenvolvimiento en el espíritu del niño, del pensamiento regular y activo.

Que no abandone la madre esta tarea por las objeciones de aquellos que juzgan que el espíritu del niño es incapaz de todo ejercicio de este género. Me atrevo a decir que los que alegan esta objeción, aunque puedan ser los pensadores más profundos o los más grandes teóricos, no parece que tengan ningún conocimiento *práctico* acerca del tema ni interés moral ninguno por su investigación. Y yo, por mi parte, confiaría más en el conocimiento experimental de una madre, procediendo por ejercicios, a los cuales se siente dispuesta por su amor maternal. En ese conocimiento experimental, incluso de una madre analfabeta confiaría yo más que en la especulación teórica de los más ingeniosos filósofos. Hay casos en los cuales un sentido sólido y un corazón ardiente ven más allá que una cabeza altamente refinada, fría y calculadora.

Yo inviaria, por consiguiente, a la madre para que comenzase su tarea a despecho de las objeciones que puedan oponerse. Bastaría con que se convenciese de que *debía comenzar*; continuaria, entonces, por sí misma; obtendria tal satisfaccion de su tarea que nunca pensaria abandonarla.

Mientras desenvuelve los tesoros del espiritu infantil y descubre el mundo de pensamientos hasta entonces no alumbrados, no envidiará la seguridad de los filósofos que consideran el espíritu humano como un "blanco universal". Entregada a su tarea pondrá en actividad todas las energias de su espíritu y todos los afectos de su corazón y se burlará de sus especulaciones dictatoriales y de sus teorías altaneras. Sin preocuparse de la intrincada cuestión de si las ideas son *innatas*, se contentará con desenvolver las facultades *innatas del espíritu*.

Si una madre pregunta los temas que pueden ser beneficiosos para ser utilizados como vehiculos para el desenvolvimiento del pensamiento, yo responderia que todas las materias pueden conseguirlo si son tratadas de modo adecuado para las facultades del niño. Constituye un gran arte para la enseñanza no fracasar nunca en la elección de un objeto como ejemplo de una verdad. No hay un objeto tan trivial que en manos de un maestro hábil no se haga interesante, sino por sí mismo. al menos por su manera de tratarlo. Para un niño todo es nuevo. El encanto de la novedad, justo es decirlo, pronto se consume; y si no aparece el fastidio de los años maduros hay al menos la impaciencia de la infancia. Pero, entonces, el maestro tiene la gran ventaja de una combinación de elementos simples que pueden diversificar el tema sin dividir la atención.

Al decir que toda materia sirve para el propósito debo ser entendido literalmente. No sólo no hay

ningún pequeño incidente en la vida de un niño, en sus diversiones y recreos, en sus relaciones con sus padres y con sus amigos y en sus juegos —sino que no hay actualmente ninguno dentro del alcance de la atención del niño, pertenezca a la naturaleza o a las ocupaciones y oficios de la vida, que no pueda convertirse en objeto de una lección por cual pueda proporciónarse algún conocimiento útil y, lo que es más importante, por el cual el niño no pueda familiarizarse con los hábitos del pensamiento según los cuales ve y habla después de haber pensado.

El modo de hacer esto no es en manera alguna hablar mucho al niño, sino entrar en conversación con el niño; no dirigirle muchas palabras por familiares que sean las que se escogan, sino llevarle a explicar sobre la materia; no agotar el tema, sino preguntar al niño acerca de él y corregir sus respuestas. Seria ridiculo esperar que el espíritu volátil de un niño pudiera seguir una larga explicación. La atención de un niño está muerta para las exposiciones largas, pero la despertan las preguntas animadas.

Que las preguntas sean breves, claras e inteligibles. Que no lleven al niño a repetir simplemente en los mismos o variados terminos lo que acaba de oír justamente. Excítarle a observar lo que hay ante él, a recordar lo que ha aprendido y a determinar su pequeño caudal de conocimiento como materiales para una respuesta. Mostrarle una determinada cualidad en una cosa y dejarle encontrar por sí mismo las demás. Decirle que la forma de una pelota se llama esférica; y si le lleváis a designar otros objetos a los cuales corresponde el mismo carácter le habréis empleado más útilmente que con el más perfecto discurso sobre la redondez. En un caso habría tenido que oír y recordar; en el otro ha tenido que observar y pensar.

CARTA TRIGESIMA

10 de abril de 1819.

Mi querido Greaves:

Cuando he recomendado a las madres que eviten *fatigar* a un niño por la instrucción, no desco estimular la noción de que la instrucción debería tomar siempre el carácter de una diversion y aun de un juego. Estoy convencido de que cuando se abriga esa idea y es aplicada por un maestro, impedirá siempre la necesidad que tiene el discípulo de un ejercicio suficiente por su parte, llegará a los resultados que yo desco evitar mediante mi principio de un empleo constante de la facultad de pensar.

A un niño se le debe enseñar muy pronto en la vida una lección que viene generalmente demasiado tarde y entonces es más penosa —la de que el ejercicio es indispensable para la adquisición del conocimiento. Pero a un niño no se le debería enseñar el ejercicio como un *mal* inevitable. El motivo del *temor* no debería constituir un estímulo para el ejercicio. Destruiria el interés y crearía el disgusto.

Este interés por el estudio es la primera cosa que un maestro y, en nuestro caso, una madre, debería tender a excitar y a conservar. Difícilmente se dará una circunstancia en la cual una falta de aplicación en los niños no proceda de una falta de interés; y no hay, quizás, ninguna en la que la falta de interés no se origine en el modo de tratar las cosas que el maestro adopta. Yo iría lo bastante lejos como para formular una regla:

que siempre que los niños son desatentos y no toman interés, al parecer, por una lección, el maestro debería comenzar por buscar la razón en sí mismo. Cuando se ofrece al niño una cantidad de materia árida, cuando se obliga a un niño a oír en silencio largas explicaciones o a realizar ejercicios que no tienen nada en sí mismos para suscitar o atraer el espíritu, se echa sobre éste una carga que un maestro no debe nunca imponer. De la misma manera si el niño por la imperfección de su poder de razonamiento o su falta de familiaridad con los hechos es incapaz de penetrar en el sentido o de seguir el encadenamiento de las ideas de una lección, cuando se le ha obligado a oír o a repetir lo que para él no son sino "sonidos sin sentido"—esto es perfectamente absurdo. Y cuando a todo esto se agrega el *temor* que es castigo—junto con el tedio que en sí mismo castigo suficiente—esto se convierte en absolutamente cruel.

De todos los tiranos es bien sabido que los pequeños tiranos son los más crueles; y de todos los pequeños tiranos los más crueles son los *tiranos escolares*. Ahora bien, en todos los países civilizados está prohibida toda clase de crueldad y aun la crueldad con los animales está castigada adecuadamente en unos países por la ley y en todos por el anatema de la opinión pública. ¿Cómo puede, entonces, persistirse generalmente de la *crueldad con los niños* y aun considerarse como cosa corriente?

Algunos nos dirán, ciertamente, que sus medidas son maravillosamente humanas—que sus castigos son menos severos—o que han deterrado los castigos corporales. Pero no es a su severidad a lo que yo objeto, ni me aventuro a afirmar de una manera "incaficada" que los castigos corporales sean inadmisibles bajo todas las circunstancias en la educación. Me refiero a su aplicación—objeto al principio de que los niños son castigados cuando *lo censurable es el maestro o el sistema.*

Mientras esto continúe—en tanto que los maestros no se tomen el trabajo o no estén capacitados para inspirar a sus discípulos un vivo interés por sus estudios—no pueden quejarse de la falta de atención estudiantil que algunos manifiestan. Pudieramos testimoniar el indescriptible tedio que debe oprimir el espíritu juvenil mientras pasan lentamente las horas, una por una, en una ocupación de que no pueden ni gustar ni comprender el uso; pudieramos nosotros recordar las mismas escenas que en nuestra infancia hemos atravesado, y no nos sorprendería entonces la negligencia

perezosa del escolar, "arrastrándose a desgana".

Al decir esto no debe entenderse que yo abogue por la pereza o a favor de aquellas irregularidades que encontremos ahora y encontramos luego aun en las escuelas mejor dirigidas. Pero sugiero que la mejor manera de evitar que se generalicen es adoptar un mejor modo de instrucción por el cual el niño sea menos abandonado a sí mismo, menos lanzado al desagradable empleo del escuchar pasivo, menos duramente tratado por las faltas pequeñas y excusables, pero, más incitado por las preguntas, más animado por los ejemplos y más interesado y atraído por la bondad.

Hay una notable acción recíproca entre el interés que al maestro inspira lo que enseña y el que él está presente con todo su espíritu en el asunto, sean o no agradables sus maneras, nunca dejará de enajenarse el afecto de sus discípulos y de dejarlos indiferentes a lo que diga. Pero el interés real tomado en la tarea de la instrucción—palabras amables y sentimientos amables, la verdadera expresión de los rasgos y la mirada, nunca pasan desapercibidos para los niños.

CARTA TRIGESIMAPRIMERA

17 de abril de 1819.

Mi querido Greaves:

Vosotros sabéis la naturaleza de aquellos ejercicios que fueron adoptados por sugestión mía y calculados para emplear el espíritu útilmente y prepararlo para ulteriores

empresas iluminando el pensamiento y formando el intelecto.

Yo los llamaría ejercicios preparatorios en más de un respecto. Abrazan los elementos del número, de la forma y del lenguaje; y cualesquiera que sean las ideas que pueda-

mos adquirir en el curso de nuestra vida, todas serán introducidas mediante estos tres departamentos.

Las relaciones y proporciones del número y la forma constituyen la medida natural de todas aquellas impresiones que recibe el espíritu desde fuera. Ellas abarcan y son al mismo tiempo la medida de las cualidades del mundo material, siendo la forma la medida del espacio y el número la medida del tiempo. Dos o más objetos distinguidos entre sí como existentes separadamente en el espacio, presuponen una idea de su forma o, en otras palabras, del espacio exacto que ocupan; distinguidos como existentes en diferentes tiempos caen bajo la denominación del número.

La razón por la cual llamo pronto la atención de los niños hacia los elementos de número y forma, es, junto con su utilidad general, la de que admiten un tratamiento más claro, un tratamiento muy diferente, desde luego, de aquel en que se ven envueltos con demasiada frecuencia, y que los hace altamente desabridos incluso para los que no son de deficiente capacidad.

Los elementos del número o los ejercicios preparatorios del cálculo, deberian enseñarse siempre presentando a los ojos ciertos objetos que representen unidades. Un niño puede concebir la idea de dos pelotas, dos cosas, dos libros; pero no puede concebir la idea de "dos", en abstracto. ¿Cómo podéis hacer comprender al niño que dos y dos hacen cuatro, a menos de que le mostreis primero su realidad? Comenzar por las nociones abstractas es absurdo y perjudicial en vez de ser educativo. El resultado poniéndose en lo mejor, es que el niño aprenda de memoria, sin comprender; hecho este que no refleja al niño, sino al maestro, el cual no conoce una instrucción más elevada que el adiestramiento puramente mecánico. Si se enseñan así los elementos,

de un modo claro e inteligible, será fácil llegar a las partes más difíciles; recordando siempre que todo debe hacerse por *preguntas*. Tan pronto como deis al niño un conocimiento de los nombres por los cuales se distinguen los números, podéis plantearle un problema de simple suma, sustracción, multiplicación o división, realizando la operación, en realidad, por medio de un cierto número de objetos, pelotas por ejemplo, que servirían en lugar de las unidades.

Se ha objetado que los niños que se han acostumbrado a una constante y palpable ejemplificación de las unidades por lo cual fueron capaces de ejecutar la solución de las cuestiones aritméticas, no serán nunca después capaces de seguir los problemas de cálculo en abstracto, prescindiendo de las pelotas o de otras cosas representativas.

Ahora bien, la experiencia ha mostrado que aquellos niños que han adquirido los primeros elementos según el método familiar y palpable descrito, han tenido dos grandes ventajas sobre los demás. Primeramente, fueron perfectamente conocedores no solamente de lo que hacían sino también del por qué. Estaban familiarizados con el principio de que dependía la solución; no seguían meramente una fórmula de memoria; cambiado el estado de la cuestión no se convertía en un rompecabezas como les ocurre a aquellos que ven solamente su regla mecánica y no van más lejos. Esto les produce un sentimiento de confianza y de seguridad y les proporciona gran deleite. Una dificultad vencida con la conciencia de un esfuerzo feliz, siempre estimula a enfrentarse con otra nueva.

La segunda ventaja fue la de que los niños que fueron versados en aquellos ejercicios ilustrativos elementales, desplegaron después una gran habilidad en la aritmética elemental. Sin apelar a su pizarra ni

a su papel, sin trazar ninguna memorándum de las figuras, no sólo realizan operaciones con grandes números sino que combinan y resuelven cuestiones que pueden haber aparecido encubiertas aun con la ayuda del memorándum y del papel.

Entre los numerosos viajeros de vuestro país que me han hecho el honor de visitar mi establecimiento, no ha habido ninguno, por poco dispuesto o preparado que pudiese estar para entrar en consideraciones sobre el conjunto de mi plan, que no haya expresado su asombro ante la perfecta facilidad y la rapidez con que eran resueltos los problemas que el visitante planteaba. No indico esto por la peculiar satisfacción o el desagrado que pudiera llevar consigo, aun cuando el reconocimiento de los extraños no puede ser indiferente para quien desear ver juzgado su plan por los resultados obtenidos. Pero la razón del interés y la satisfacción que yo sentía por la impresión que producía invariablemente aquel departamento de la escuela, obedecía a que confirmaba de un modo singular la suficiencia y utilidad de nuestro curso elemental. A mí, por lo menos, me permitió acogirme al pronto al principio de que el espíritu del niño debe ser actuado por ilusiones tomadas de la realidad no por reglas elaboradas por abstracción; que debemos enseñar por cosas más que por palabras.

En los ejercicios concernientes a los elementos de la forma, mis amigos han revivido y extendido satisfactoriamente el llamado antiguamente *metodo analítico* —el modo de dilucidar hechos por problemas en vez de manejarlos por teorías; de dilucidar su origen en vez de comentar meramente su existencia; de llevar el espíritu a inventar en vez de reposar satisfechos en las invenciones de los demás. Tan verdaderamente beneficioso y tan estimulante es aquel empleo para el

espíritu, que hemos aprendido enteramente a apreciar el principio de Platón de que todo el que desea aplicarse con éxito a la metafísica debe prepararse por el estudio de la geometría. No es la familiaridad con ciertas cualidades o proporciones, con ciertas formas o figuras (aunque, para muchos propósitos sea esto aplicable a la vida práctica y conduzca al avance de la ciencia), sino que es la precisión del razonamiento y la ingeniosidad de la invención, lo que, surgiendo de una familiaridad con aquellos ejercicios, prepara el intelecto para toda actuación.

En los ejercicios de número y de forma, se requiere al principio menos abstracción que en los siglos insister en la necesidad de una instrucción cuidadosa en la enseñanza materna. De las lenguas extranjeras o de las lenguas muertas, pienso que deben ser estudiadas por todos los medios, por aquellas personas para quienes su conocimiento pueda ser útil o cuyas circunstancias permiten satisfacer su gusto o su predilección si sus gustos o sus hábitos les llevan por ese camino.

Pero no conozco ninguna excepción que pudiera yo hacer del principio según el cual el niño debe ser puesto tan pronto como sea posible en contacto íntimo con su lengua nativa para que llegue por sí mismo a dominarla perfectamente.

Carlos V acostumbraba a decir que el hombre era según las lenguas que poseía. No vamos a averiguar ahora hasta dónde sea esta verdad. Pero, reconozco como un hecho que el espíritu está privado de su primer instrumento u órganos, como si dijéramos —que sus funciones son interrumpidas y sus ideas confundidas, cuando carece de una perfecta familiaridad y dominio de una lengua, por lo menos. Los amigos de la opresión, de las tinieblas y de los prejuicios no han

podido pensar cosa mejor ni se han descuidado nunca en apelar a este recurso, que sofocar el poder y la facilidad de la palabra libre, varonil y bien manejada; ni pueden los amigos de la luz y de la libertad hacer nada mejor y sería de desear que lo persiguieran con más asiduidad, que procurar a todos, a

CARTA TRIGESIMASEGUNDA

25 de abril de 1819.

Mi querido Greaves:

¿Necesito señalar el motivo por el cual he dicho que debe prestarse primordial atención a la educación física e intelectual? ¿Necesito recordarle que yo considero que estas ramas conducen simplemente al fin superior —a calificar al ser humano para el uso libre y pleno de todas las facultades implantadas por el Creador— y a dirigir todas estas facultades hacia la perfección del ser entero del hombre para que pueda ser capaz de actuar en su peculiar situación como un instrumento del Poder infinitamente sabio y poderoso que le ha llamado a la vida? Esta es la concepción de la educación como debiendo llevar al individuo a ponerse en relación con su Hacedor, concepción que le proporciona al mismo tiempo humildad para reconocer la imperfección de sus tentativas y la debilidad de su poder, y le inspira el valor de una confianza inquebrantable en todo lo que es bueno y verdadero.

En relación con la sociedad, el hombre debe ser preparado por la educación para ser un miembro útil de ella. Para ser verdaderamente útil es necesario que sea verdaderamente independiente. Sea la inde-

pendencia que puede surgir de las circunstancias, sea la que se adquiere por el uso honorable de sus capacidades, o sea debida al ejercicio más laborioso y a los hábitos frugales, es claro que la verdadera independencia tiene que aparecer y desaparecer según la dignidad de su carácter moral, más bien que con las circunstancias afluente o con la superioridad intelectual o el ejercicio infatigable. Un estado de servidumbre o de merecida pobreza, no es más degradante que un estado de dependencia respecto de consideraciones que delatan la pequeñez de espíritu, o la falta de energía moral o de sentimientos honrados. Un individuo cuyas acciones llevan el sello de independencia del espíritu no puede por menos de ser útil y un miembro estimado de la sociedad. Encuentra un lugar en la sociedad, que le pertenece a él y no a otro, porque lo ha obtenido por su mérito y lo ha asegurado por su carácter. Sus talentos, su tiempo, sus oportunidades y su influencia se han dirigido hacia un cierto fin. Y aun en los más humildes menesteres de la vida se ha reconocido siempre que hay individuos que por la inteligencia, la franqueza, el ca-

rácter honorable de su porte y de su conducta y por la tendencia menor de sus actividades, merecen ser mencionados juntamente con aquellos cuyos nombres fueron ilustrados por el halo de su noble nacimiento y por la gloria, todavía más brillante, de su genio o de su mérito. Que tales casos no sean sino excepciones y que estas excepciones sean escasas, es debido al sistema de educación que prevalece generalmente y que no está calculado para promover la independencia del carácter.

Considerando al hombre como un individuo, la educación debe contribuir a proporcionarle la *felicidad*. El sentimiento de felicidad no surge de circunstancias exteriores; es un estado del espíritu, una conciencia de la armonía lo mismo con el mundo interior que con el exterior: asigna sus debidos límites a los deseos y propone a las facultades del hombre las más elevadas aspiraciones. Porque es feliz aquel que coloca sus deseos dentro del alcance de sus medios y puede rechazar todo deseo individual y egoísta sin que le robe su reposo: aquel cuyo sentimiento de satisfacción general no es dependiente de la "gratificación" individual. Y es también feliz, aquel que siempre que su yo está fuera de cuestión y se trata de la más elevada perfección de su mejor naturaleza o de los más elevados intereses de su raza, no conoce límites para su esfuerzo y puede comentarlos con sus más íntimas esperanzas. La esfera de la felicidad es ilimitada; se extiende conforme se amplía la perspectiva; se eleva conforme se levantan los sentimientos de su corazón; "crece con su crecimiento y se fortalece con su fuerza".

Para proporcionar el carácter que aquí describimos a las acciones y a la vida de un individuo, consi-dero necesario que todas las facultades implantadas en la naturaleza

humana sean adecuadamente desarrolladas. No es que deba ser alcanzada la *virtuosidad* en una determinada dirección o que aspirase ansiosamente a un grado de excelencia que sea el privilegio exclusivo del talento preeminente. Sino que hay un grado de desenvolvimiento de todas las facultades que está lejos del refinamiento de cualquiera de ellas; y la gran ventaja de que discurren así las cosas es que se prepara el espíritu para una aplicación más especial a cualquier dirección de los estudios que sea la más congénita con sus inclinaciones o que esté conexcionada con ciertos propósitos.

Con respecto al derecho que tiene todo ser humano a un desenvolvimiento juicioso de sus facultades por parte de aquellos a quienes está confiado el cuidado de la infancia, aspiración cuya universalidad no puede ser suficientemente reconocida, permítaseme utilizar un ejemplo que en una ocasión me fue presentado por un amigo. Siempre que encontramos un ser humano en una situación de sufrimiento y próximo al pavoroso momento en que está para terminar la escena de sus penas y de sus alegrías en este mundo, nos sentimos movidos por una simpatía que nos recuerda que por baja que sea su condición terrena, hay aquí también uno de nuestra raza sometido a las mismas sensaciones de alegría y de dolor alternados —nacido con las mismas facultades, con el mismo destino, con las mismas esperanzas de una vida de inmortalidad. Y cuando nos acogemos a esta idea ansiamos aliviar sus sufrimientos y proporcionar un rayo de luz a las tinieblas del instante de la partida. Este es un sentimiento que brota del corazón de cada uno, aun de los jóvenes y de los aturdidos y aun de aquellos poco acostumbrados a la vista del infortunio. ¿Por qué, entonces, pudiéramos preguntarnos, hemos de mirar con descuidada indiferencia, aquellos re-

cién llegados a la vida? ¿Por qué han de inspirarnos tan poco interés los sentimientos y la condición de los que entran en esta variada escena de la cual, si nos parásemos a reflexionar podríamos contribuir a aumentar el goce y a disminuir la suma de sufrimientos, de descontento y de inquietud? Y la convicción

de todos los que son competentes para hablar por experiencia es la de que esto pudiera lograrlo la educación. Que *debe* realizarlo es la convicción y que *puede* lograrlo algunas veces, es la tendencia constante de todos aquellos que están sinceramente interesados por el bien-estar de la humanidad.

CARTA TRIGESIMATERCERA

1º de mayo de 1819.

Mi querido Greaves:

En mi última carta he descrito el fin de la educación para hacer al hombre conscientemente activo al servicio de su Hacedor; hacerle útil prestándole independencia con relación a la sociedad; y, en cuanto al individuo, hacerle feliz dentro de sí mismo.

Para este fin, concibo que pueden servir de instrumentos la adquisición del conocimiento útil y el desenvolvimiento de todas las facultades. Pero, aun cuando ellas sean altamente útiles en cuanto que proveen de medios, no pueden suplir el curso de la acción. Sería indudablemente absurdo proporcionar facultades para el ejercicio, sin excitar y promover los motivos para un determinado plan o línea de conducta.

En esta falta incurre con frecuencia el proceso a que suele darse el nombre de educación, aun cuando sería más apropiado el de adiestramiento mecánico. El motivo sobre el cual actúa tal sistema comúnmente es el miedo. El motivo común a aquellos cuya indolencia ha conquistado, es el *Terror*; el más elevado a que puede aspirar en aquellos cuya sensibilidad es excitada, es la *Ambición*.

Es claro que tal sistema cuenta solamente con los intereses egoístas del hombre. A esta parte menos amable o estimable del carácter humano es a la que ha debido siempre sus mejores éxitos. Para los mejores sentimientos del hombre ha pernacido siempre sordo.

¿Cómo es, entonces, que los motivos que llevan a un curso de acción, que se consideran como meros despreciables o dudosos al menos, cuando se les tropieza en la vida, se piensan como honrados en la educación? ¿Cómo se puede dar en la escuela una dirección al espíritu que tendrá que luchar por olvidar luego si quiere ganarse el respeto o el afecto de los demás?

No quiero hablar duramente de la ambición ni rechazarla enteramente como un motivo. Hay, seguramente, una ambición noble, dignificada por su objeto, y caracterizada por un interés profundo y trascendental por aquel objeto. Pero, si consideramos aquella especie de ambición propuesta comúnmente al escolar, si analizamos "de qué trama está tejida y de dónde nace", encontraremos que no tiene nada que ver con el interés despertado por el objeto de estudio; que tal interés, no existe con frecuencia

debido a que está ligado con el más vil y frívolo de los motivos, con el *temor*. No está suscitado por el desce de proporcionar placer a aquellos a quienes se propone; por que un maestro que procede según un sistema en el cual el temor y la ambición son los principales agentes, debe despedirse de toda aspiración a la estima o del afecto de sus discípulos.

Motivos como el temor o la ambición desordenada pueden estimular al ejercicio, intelectual o físico, pero no pueden calentar el corazón. No hay en ellos aquella vida que hace latir el corazón de los jóvenes con las delicias del conocimiento, con la conciencia honesta del talento, con el brote honrado de la distinción, con el brote bondadoso del sentimiento ingenuo. Tales motivos son inadecuados en su fuente, e ineficaces en su aplicación; porque no son nada para el corazón y "del corazón manan las corrientes de la vida".

Sobre estos fundamentos, es sobre los que la educación moral e intelectual ha defendido el carácter superior del motivo de *la simpatía* como el primero y principal que debe emplearse en el manejo de los niños. Sobre estos fundamentos me he apoyado para proclamar repetidamente la conveniencia de atender a aquel sentimiento que no vacillo en declarar el primordial de una naturaleza más elevada que hay viva en el niño, el sentimiento de amor y confianza en su madre. Sobre este sentimiento desce establecer el primer cimiento, y sobre otro sentimiento análogo a él y que de él brota, desce guiar los pasos futuros de la educación.

Que existe en el niño ese sentimiento es indudable. Tenemos el testimonio de aquellas que tienen mayor competencia para juzgar, porque están más capacitadas para simpatizar con él: las madres.

A las madres, por consiguiente, pido una vez más que se dejen go-

bernar por su sentimiento maternal, iluminar por el pensamiento, para guiar aquellas impresiones nacientes y desenvolver aquel tierno germen en el corazón del niño. Ellas sabrán encontrar aquello que, primeramente, está envuelto en la naturaleza animal del niño; que es un sentimiento innato, vigoroso, porque no está todavía bajo el control de la razón y que llena el espíritu entero o porque no aparece todavía la oposición que surge del impulso de pasiones contradictorias. Este sentimiento deben crear que ha sido implantado por el Creador. Pero, junto con él, existe en el niño aquel impulso instintivo de su naturaleza animal que se pone primeramente al servicio de su propia conservación y se dirige a la satisfacción de sus necesidades naturales y fatales; que se liga luego con su satisfacción y a menos de que sea contrariado luego, se deslizará en una serie de necesidades imaginarias y artificiales, llevándonos de un goce a otro y terminando en un egoísmo consumado.

Para quebrantar y controlar este impulso egoísta, el único camino para la madre consiste en fortalecer diariamente aquel otro impulso mejor, cuya garantía pronto le ofrece la primera sonrisa de sus labios y la primera sonrisa de afecto en los ojos del niño, y de tal modo que aunque los poderes del intelecto estén todavía dormidos, la madre puede hablarle un lenguaje inteligible para el *corazón*. Ella sería capaz por el afecto y por la firmeza, de desterrar del niño aquellos deseos imperinentes que le hacen tan inmanejable y a desterrarlos por amor a la madre. Los medios por los cuales puede ella hacerse comprender, como ella puede suplir la falta de palabras y de preceptos, no emprenderé la tarea de decírselos; pero, que la misma madre responda sí, consciente como ella es de su propio amor por su hijo—un amor fortalecido por la reflexión—, no será capaz de en-

contrar, sin palabras ni preceptos, el camino del corazón y del afecto de su hijo.

Pero si la madre ha conseguido esto, que no le haga creer su fantasia que lo ha hecho todo. Llegará el tiempo en que las emociones, hasta entonces sin palabras de su hijo, encontrarán su lenguaje, cuando sus ojos se trasladen dentro madre a otros individuos dentro del círculo que le rodea y cuando este círculo se haya ampliado. Estos afectos no deben permanecer concentrados entonces en un objeto, objeto que, aunque el más querido y amable de todos los mortales, es mortal y está sujeto a todas aquellas imperfecciones de que "nuestra carne es heredera". Los afectos del niño reclaman objetos más elevados y, en verdad, los más altos.

El amor maternal es el primer agente en la educación; pero, el amor maternal, aunque el más puro de los sentimientos humanos, es humano; y la salvación no está en el poder del hombre, sino en el poder de Dios. Que la madre no imagine que ella con su propio poder y con sus mejores intenciones puede elevar el corazón y el espíritu del niño más allá de la esfera de las cosas terrenas y perecederas. No debe suponer que sus enseñan-

zas y ejemplos beneficiarán a su hijo a menos de que sean calculados para llevarle a aquella fe y a aquel amor de donde la salvación brota solamente.

El amor y la confianza del niño en la madre no es sino el reflejo de otro más puro—del sentimiento más puro y elevado que puede albergar en un pecho mortal—, de un sentimiento de amor y de fe, no confinado ya en un individuo, ni mezclado ya con la materia más baja, sino elevándose por encima de todas las emociones y *elevando* al hombre al enseñarle su *humildad*—el sentimiento de su amor y de su fe en su Creador y su Redentor.

Con este espíritu debe ser considerada la educación en todas sus etapas, que desenvuelva las facultades físicas, pero sin olvidar que forman la serie interior de la naturaleza humana; que se ilumine el entendimiento, pero recordando que la primera ciencia que se debe enseñar a conocer y pensar es la modestia y la veneración; que sea regulada la disciplina y formado el corazón, no por la coacción sino por la simpatía, no por el precepto sino por la práctica, y sobre todo, que sea preparado para aquel in flujo de lo alto, único que puede restaurar la imagen de Dios en el hombre.

CARTA TRIGESIMACUARTA

12 de mayo de 1819.

Mi querido Greaves:

Antes de concluir desce decir unas palabras acerca de un tema de vital importancia. *Unas pocas palabras* que serán suficientes para aquellos con quienes podemos sim-

patizar y para los que casi nunca o nunca han sido llevados a asentir tras de las más elaboradas discusiones.

Deseo que ninguna madre cristiana pueda cerrar este libro sin preguntarse seriamente: "¿Está la

conducta y están las medidas recomendadas en estas cartas de acuerdo con los principios verdaderamente cristianos? ¿Están calculados meramente para promover los éxitos intelectuales o para producir una apariencia de moralidad personal y original, o merecen el nombre de etapas primeras y preparatorias para la *Educación Cristiana*?

Que se conteste esta pregunta a sí misma, lo mejor que piense y sienta y que dependa de la contestación el que los adopte, con las modificaciones que la experiencia o las circunstancias le sugieran, para la educación de sus hijos. Si su respuesta es negativa; si su corazón le da su aviso y su reflexión madura se lo confirma, de que estos principios *no son Cristianos*, que los rechace y no los mencione más.

Entretanto, permítaseme agregar algunas observaciones acerca de los principios cardinales del Cristianismo, sobre aquella especial característica que lo convertía "entre los *Indios en una piedra de escándalo*, pero para todos los que en él creían, en "un poder de Dios para la salvación", el cual le "haría cubrir la tierra como las aguas cubren los abismos". Son las observaciones de un espectador atento, pero de uno que ansía dejar hablar a su corazón cuando su intelecto puede fallar y dejar de guiarle seguramente, o cuando le falta un conocimiento adquirido. Espero que satisfará en tre todas las denominaciones de cristianos a aquellos que ponen las Escrituras por encima de todo comentario humano; la palabra de Dios por encima de toda autoridad humana, y que quisieran más bien tener su *espíritu vivo* en el corazón y que sea visiblemente manifestado en todas las acciones de la vida exterior, que ver la letra de cualquier dogma, mantenida con severidad e inculcada con violencia.

La aspiración más elevada de las naciones del mundo antiguo fue el

poder y la grandeza. Su religión no podía darles principio más elevado que uno de egoísmo más o menos refinado.

Hubo, sin embargo, una excepción que formó el contraste más sorprendente: la "remisión" mosaica. Esta religión proclamaba la debilidad de la criatura y el poder infinito del Todopoderoso; lo esquivo de la ley y la incapacidad del hombre para satisfacerla; la transmitibilidad de la culpa y la santidad de lo juzgado. Aunque pudiera parecer a primera vista, solamente una religión de la ley, del terror y de la expiación externa, fue también, sin embargo, una religión de fe. Hubo aquellos de quienes el mundo *no fue digno* cuyos ojos fueron abiertos; que fueron inspirados por el Espíritu que "*alienta todas las cosas, verdaderamente profundas de los tipos y sombras de la ley, ceremonial*".—cuya fe fue bastante energética para ofrecer con el patriarca la suma de sus esperanzas terrenas a la voluntad divina y para hablar como el Salmista, "*Señor aunque tú me quites la vida, yo confío en ti*".

La doctrina cristiana igualmente distante de estimular la autosuficiencia del mundo celeste que de mantener los terrores de la ley Moisaica, enseñó al Hombre a mirar a su Hacedor no sólo como a su juez sino también como a su Redentor. Los sueños de poder supremo por el cual una nación ejerciese el dominio absoluto del mundo, habían sido desterrados; los monumentos de su esplendor se convirtieron en ruinas juntamente con sus dioses; por los cuales la Providencia había singularizado entre las demás a la tribu más humilde de su país, fueron realizadas, y Sión no fue ya la reunión de todos los fieles; y el Cristianismo fue adorado por todos los que tenían un amor ardoroso y

cuya fe era bastante viva para confiar y para complacerse en su último destino como la religión de la humanidad. Como tal, el Cristianismo ha destruido aquellas barreras por las cuales el hombre había presumido impedir a sus hermanos el acceso a la verdad; había invitado a todos, altos y bajos, a reunirse en su mismo plano, un plano infinitamente por encima de las distinciones de rango, de riqueza o de conocimiento; y su reunión sobre aquel plano no había de ser considerada como una concesión por una parte o como la reivindicación de un derecho por la otra, sino más bien como el deseo unánime de abrazar el libre don de Dios confiado a todos.

Con este espíritu, sin perturbar sus fundamentos, el Cristianismo ha elevado el carácter de las instituciones sociales; ha animado a los individuos para avanzar con el arrojo de la verdad pero también con la dulzura del amor, para defender la causa de sus hermanos; ha incitado a unos a llevar su luz y defender su estandarte en regiones distantes y a otros a proclamar ante los poderosos, sus reclamaciones inequívocas y a proponer aquella gran obra en cuya realización pueden gozarse las edades futuras, y ver:

"Ante la voz del Evangelio de la Paz, Cesar las tristezas del África; Y al Esclavo y a su Señor unirse

Para trabajar por su libertad, y vivir [devotamente en su luz."

Para el destino último del Cristianismo tal como se revela en el sagrado volumen y se manifiesta en las páginas de la historia, no puedo encontrar una expresión más apropiada que decir que su objeto es realizar la educación de la humanidad. Destinada a elevarlo todo, aliviará la tristeza de cada uno; y por distintas que sean las habilidades y las circunstancias, todos participarán de "aquel mismo espíritu

que atribuye a cada hombre estrictamente lo que quiere".

Si miramos el Cristianismo, como debemos mirarlo justificadamente, como el esquema adoptado por la Infinita Sabiduría para consumir el gran fin de la educación de la humanidad, podemos deducir de la contemplación de los medios empleados, una norma segura para nuestros propios esfuerzos. Podemos, al mismo tiempo, confirmarnos en la convicción de que el Cristianismo no es un privilegio reducido solamente a aquellos que por cualquier peculiar talento, conocimiento o ejercicio pueden aparecer como mejor cualificados que los demás para recibirlo, sino que es un don que se concedió libremente a todos aunque no lo mereciera ninguno—adaptado no a una condición de vida sino al estado de caída del género humano, a aquella lucha de la carne contra el espíritu—aquella extraña mezcla de contradicciones—de conocimiento afectado y falso y de aversión a la luz—cuando el hombre presume con débiles fuerzas trabajar por su salvación; cuando con su mirada atenta y su corazón dominado por el encanto de las cosas perecedoras, imagina, sin embargo, sondear las profundidades de la verdad y elevarse a la brillante cima de la felicidad—o cuando, en una visión más tenebrosa, con sus afectos centrados en el yo, se ve llevado a proclamar la verdad como un fantasma y abrazar un vacío sonoro—cuando alter-nativamente, vuela de las tormentas de la vida al mundo de los sueños y desde el interminable laberinto de la especulación solitaria, a las distancias de la vida, cuando él dice, "paz, paz, donde no hay paz".

Entre los pasajes del sagrado libro que mejor iluminan respecto del estado de espíritu más adecuado para la recepción de la verdad Cristiana, he considerado siempre como uno de los más ilustrativos aquel en que están las palabras del Salvador: