

CIENCIA Y EDUCACION

CLÁSICOS

HERBART
BOSQUEJO PARA UN
CURSO DE PEDAGOGIA

TRADUCCIÓN DEL ALEMÁN
POR LORENZO LUZURIAGA



EDICIONES DE LA LECTURA

NOTA DEL TRADUCTOR

Como advierte Herbart, el «Bosquejo para un curso de Pedagogía» (en alemán «*Umriss pädagogischer Vorlesungen*») es una continuación de la «Pedagogía general» hecha después de muchos años de publicada ésta. En el «Bosquejo» llegan a sazón las ideas esenciales de la teoría pedagógica que Herbart tiene, y en este sentido es insustituible para el conocimiento cabal de aquéllas.

En el *Prólogo* de la «Pedagogía general» (*), escrito por el señor Ortega y Gasset se encontrará una exposición y crítica, no superada en español, de los conceptos filosóficos y psicológicos de Herbart. Para la parte estrictamente pedagógica pueden consultarse con gran provecho las siguientes obras:

LUIGI CREDARO.—*La pedagogia di Herbart*. Paravia, 1911.

L. GOCKLER.—*La pedagogie de Herbart*. París, Hachette, 1905.

M. MAUXIÓN.—*L'éducation par l'instruction et les theories pédagogiques de Herbart*. París, Alcan, 1906.

W. KINKEL.—*J. Fr. Herbart, sein Leben und seine Philosophie*. Giessen, 1903.

O. FLÜGEL.—*Herbarts Lehren und Leben*. Leipzig, Teubner, 1907.

Ya se indicaron en la *Nota del traductor* a la «Pedagogía

(*) Véase: «Pedagogía general, derivada del fin de la educación» trad. de L. Luzuriaga. Madrid, «La Lectura».

general» las principales ediciones alemanas —generales y pedagógicas— de las obras de Herbart. Aquí nos limitaremos a citar las dos versiones principales, hechas en lenguas románicas; del «Bosquejo», a saber:

G. F. HERBART.--*Disegno di lezioni di pedagogia*. Traduzione e note con un appéndice, a cura di G. Marpillero Milano, Rezzo Sandron.

HERBART.—*Principales oeuvres pédagogiques*. Ed. A. Pinloche. París, Alcan, 1894.

La presente edición española ha sido hecha en vista de la ed. Bartholomäi (*Herbart Pädagogischer Schriften*. 2 tomos 7. ed. Langensalza, Beyer u. Söhne, 1903. En la traducción se ha reproducido el texto de la segunda edición publicada por Herbart, señalando las ediciones hechas por éste sobre la primera con « » y las supresiones con []. Así se podrá percibir mejor la evolución de las ideas herbartianas.

L. L.

PRIMERA PARTE

De la fundamentación de la Pedagogía

CAPÍTULO PRIMERO

DE LA FUNDAMENTACIÓN MEDIANTE LA FILOSOFÍA PRÁCTICA

§ 8

Virtud es el nombre que conviene a la totalidad del fin pedagógico. Es la idea de la libertad interior convertida en una persona en realidad permanente (1). De aquí se deduce, enseguida, un doble cuidado, ya que la libertad interior es una relación entre dos miembros: idea y voluntad, y es misión del educador llevar primero a realidad aisladamente cada uno de estos miembros, para que después se puedan unir en una relación permanente. Por idea se entiende inmediatamente el juicio estético (no moral aún) de la voluntad.

§ 9

«Pero no se puede olvidar ya aquí que la tendencia a la realización permanente de aquella relación no

(1) Filosofía práctica, libro segundo, capítulo primero.

es otra cosa que la moralidad misma» (1); provocar en el alumno dicha tendencia es más difícil, y en todo caso, sólo posible cuando el doble cuidado antes mencionado ha adquirido ya buen desarrollo. El simple juicio estético se ejercita fácilmente con ejemplos ajenos; la referencia moral al alumno mismo, por el contrario, sólo se realiza con esperanza de éxito cuando sus impulsos y costumbres han recibido una dirección conforme con aquel juicio. De otro modo se corre el riesgo de que el alumno subordine a sabiendas el juicio estético de la voluntad—cuando lo efectúe—a la opinión vulgar; de aquí se origina el mal propiamente dicho.

§ 10

Si se examinan las restantes ideas prácticas, la idea de la perfección recordará la salud del cuerpo y la del espíritu, mas la apreciación de ambos y de su cultivo intencional.

§ 11

La idea de la benevolencia apercebe al educador para mantener alejada toda excitación a la malevolencia en tanto cuanto pueda ser peligrosa. Pero también ha de adquirir necesariamente el alumno el respeto a la benevolencia.

(1) 1.^a edición «Pero no se puede olvidar aquí que la realidad firme de aquella relación no es otra cosa que la moralidad misma; alcanzar la cual es más difícil...»

§ 12

La idea del derecho exige que el alumno cese de contender. Exige además la reflexión sobre la conciencia para que se afirme el respeto al derecho.

§ 13

La idea de la equidad es tomada en consideración sobre todo en los casos en que el alumno se ha merecido el castigo propiamente dicho como reparación por el mal hecho intencionadamente; aquí ha de observarse rigurosamente la medida del castigo, y ser reconocida como justa por el castigado.

Observación. No ha de confundirse con esto los llamados castigos pedagógicos, que corrigen por las consecuencias naturales.

§ 14

La sociedad jurídica y el sistema de recompensas, se forma en pequeño, entre varios alumnos o condiscipulos. Con esto, han de ponerse acordes las obligaciones, que, en grande, nacen de las mismas ideas.

§ 15

El sistema administrativo tiene una referencia importante a la pedagogía, al tener que acostumbrarse todo alumno sin diferencia de clase social a relación

narse con los demás a fin de ser útil para un todo social. Esta exigencia puede adoptar formas muy diferentes, referida también a la educación física.

§ 16

Del sistema cultural no se ha de exaltar aquí el lado de la educación profesional, sino el de la educación general.

Observación. «Los principios de la filosofía práctica, que se han indicado sucintamente antes, son también los comienzos de la idea moral para los alumnos mismos. Si se añade la intención de dirigir conforme a esta idea a la voluntad y si obedece el niño a esta intención, la moralidad reside en tal obediencia. De ella hay que diferenciar aquella obediencia que se presta personalmente al educador, sea por temor o por adhesión, hasta que no se haya fundado firmemente aquella superior obediencia.» (1)

§ 17

Para la función educativa, la idea de la perfección resalta sobre las restantes, no por su preponde-

(1) En la 1.^a ed. dice la observación: «Es evidente que con estas indicaciones no puede suplirse, cuando falta, el estudio preciso de la filosofía práctica. Pero se ha de observar particularmente que el problema puramente pedagógico: Qué puede y debe llegar a hacerse del individuo, no debe ser confundido con las ideas sobre la aptitud para determinadas funciones del Estado».

rancia como por su aplicación ininterrumpida. El educador en efecto, vé en el hombre no maduro aun una fuerza que exige su atención constante para fortalecerla, dirigirla y mantenerla en conexión.»

Observación. «El postulado *perfice te* no es ni tan general como lo proclamó Wolff (como si fuera el único principio de toda la filosofía práctica), ni tan inadmisible como lo presentó Kant. La perfección, interpretada sólo cuantitativamente, es siempre la misión inmediata que se hace sentir cuando el hombre se muestra más pobre, mezquino, débil y premioso de lo que podía ser. El crecimiento, en todos los sentidos, es el destino natural del niño, y la primera condición para cualquiera acto laudable que en el porvenir se pueda esperar de él. El principio *perfice te* fué sacado de su verdadera significación al tratarse de determinar con él la virtud entera, lo cual no puede hacerse con ninguna idea práctica aislada. De índole completamente distinta, es la siguiente observación, que sirve sólo para la práctica pedagógica.»

§ 18

La educación moral propiamente dicha adquiere un carácter falso cuando el alumno cree observar un predominio en las exigencias de la enseñanza, de los ejercicios y de la práctica, y cree, cuando las satisface, haber cumplido en lo esencial su deber.

§ 19

Ya por esta razón es necesario unir la educación propiamente moral, que impulsa incesantemente en la

vida ordinaria a la recta autodeterminación, con la religiosa, para humillar la presunción de creer haber realizado algo. Pero la educación religiosa necesita, a su vez, de la moral, porque se halla muy expuesta a caer en el peligro de la hipocresía cuando la moralidad no ha adquirido un firme fundamento en la más seria autoobservación, con el propósito de censurarse para corregirse. Así como la educación moral sólo puede ejercitarse cuando precedió el juicio estético y la buena costumbre (§ 9) la educación religiosa no debe ser precipitada, ni retrasada sin necesidad.

CAPITULO VII

PROCESO DE LA INSTRUCCIÓN

§ 105

Que la instrucción tome o no su verdadero camino, depende del maestro, del alumno y del objeto simultáneamente. Si el objeto no despierta el interés del alumno, traerá esto malas consecuencias que se agitarán en torno suyo. El alumno tratará de sustraerse al trabajo; callará, o dará respuestas falsas; el maestro le instará a responder verazmente; la instrucción se estancará, crecerá la aversión del alumno; para vencer la aversión y la desidia, el maestro le negará en absoluto el auxilio que podía prestarle; le obligará como pueda a reflexionar, a trabajar, a prepararse, a aprender de memoria, a disponer en trabajos escritos lo malamente aprendido, etc. Cesará la exposición propiamente dicha, o se perderá al menos la conexión; faltará entonces el buen ejemplo que debía dar el maestro; el ejemplo del leer, pensar, escribir abismado en el objeto. Y sin embargo, este ejemplo de concebir, exponer, unir a otros afines el objeto es precisamente lo más eficaz de una buena instrucción. El maestro debe darlo; el alumno, en cuanto pueda, seguirlo; el maestro debe hábilmente ayudarle en esto.

§ 106

El proceso de la instrucción es sintético o analítico. Se llama en general instrucción sintética a aquella en la que el maestro mismo determina inmediatamente la conexión de lo enseñado; es analítica, por el contrario, aquella en la cual el alumno manifiesta desde luego sus pensamientos, los cuales, tal como se encuentran, son analizados, rectificadas y completados bajo la dirección del maestro. Pero en todo esto hay algo que determinar y diferenciar más detenidamente. Hay análisis de la experiencia, de lo aprendido, de las opiniones. Hay una síntesis que imita a la experiencia; otra en la cual se construye intencionalmente una totalidad con elementos anteriormente presentados aislados. De aquí nacen a su vez algunas distinciones debidas a las diferencias que se encuentran en los objetos.

§ 107

Como la experiencia del alumno sirve de fundamento a la instrucción, hacemos preceder aquella síntesis que imita a la experiencia, y la designamos con el nombre de *instrucción puramente descriptiva*. Por el contrario, más adelante debe llamarse *sintética* sólo a aquella instrucción en la cual se manifiesta distintamente la conexión de los elementos presentados antes aisladamente. La forma puramente descriptiva es efectivamente

de muy limitada aplicación; no obstante, es tan eficaz, que merece una consideración especial de parte del maestro, y lo que es más esencial, ejercicios cuidadosos. Quien la posea, despertará del modo más seguro el interés del alumno.

Se suele exigir de los alumnos que se ejerciten en relatos y descripciones; pero no se debe olvidar que aquí ha de preceder ante todo el ejemplo del maestro. Hay, en efecto, abundancia de relatos y descripciones impresos; pero la lectura no causa tanta impresión como la audición. *Viva vox docet*. En la infancia no se debe contar siempre con la práctica y la perseverancia en la lectura que fuera necesario; o si se encuentra facilidad completa, la lectura se hace demasiado deprisa, se va muy deprisa al fin, o se detiene en lugares que no son los debidos y se pierde la conexión. A lo más se puede hacer leer en voz alta a los alumnos muy ejercitados. Mucho más segura es la libre explicación del maestro; pero ha de ser libre para influir sin obstáculo.

§ 108

Para todo esto es necesario en primer lugar un lenguaje oral cultivado. Muchos maestros han de ponerse en guardia contra los giros ordinarios, rípidos, defectos de pronunciación, pausas entremezcladas de sonidos que casi no son lenguaje, periodos interrumpidos, digresiones dificultosas, etc.

Además, es necesaria una selección tal de palabras, que no sólo correspondan al objeto, sino que

también sean inteligibles para el niño, y una expresión tal que se acomode al grado de educación del alumno.

Finalmente, se requiere una exacta recordación, casi literal al principio; al menos, la preparación debe realizarse como si entonces se estuviera hablando ante alumnos; más tarde, se aprenderán de memoria el asunto y los giros de la explicación para que no haya necesidad de tener a la vista libros o papeletas. En otro lugar se hablará más detenidamente de esto.

§ 109

La exposición debe conseguir que el alumno oiga y vea en un presente inmediato lo narrado y descrito. Para esto, el alumno debe haber oído y visto realmente mucho, que le haga recordar que el círculo de experiencia, cuando era demasiado estrecho, tuvo que ser ampliado con excursiones y presentaciones de cosas. Esta forma de instrucción, además, sólo se acomoda a los objetos de tal naturaleza que puedan ser vistos y oídos. Deben añadir todos los medios auxiliares que ofrecen las ilustraciones.

Si esta instrucción ha tenido buen éxito, se verá en la reproducción que hagan los alumnos, no sólo de las cosas principales, sino también hasta de las mismas expresiones de que se sirvió el maestro, todo lo cual será retenido más exactamente aún de lo que se exigía. Además, el maestro que narra y describe bien, se atrae más la adhesión personal del discípulo; éste se muestra más dócil cuando se trata de la disciplina.

§ 110

Mientras que las descripciones hábiles ejercen una acción como si extendieran el círculo de experiencia del alumno, el análisis sirve para hacer instructiva la experiencia. Pues entregada únicamente a sí misma, no es la experiencia un maestro tal que comunique una instrucción regular. No sigue la ley de avanzar sucesivamente a lo compuesto partiendo de lo simple, sino que arroja en masa cosas y sucesos a una concepción con frecuencia errónea. Como ella da la asociación antes de lo particular, queda a la instrucción como tarea reconducir esta inversión en el buen orden de la enseñanza. La experiencia asocia, en efecto, lo que da, pero si se quiere encajar (como debe hacerse) esta asociación ya existente en la obra de las clases, debe ponerse de acuerdo lo experimentado y lo aprendido; aquí es necesario traer a las riquezas que la experiencia ofreció la claridad necesaria y la denominación debida, valiéndose del lenguaje.

§ 111

Hablaremos primero de la instrucción analítica destinada a la edad de la adolescencia. Para comprender la importancia de esta instrucción, se ha de reflexionar sobre cómo se halla acondicionada la experiencia de los niños. Estos están en efecto acostumbrados a ver todas las cosas de su ambiente; pero las impresiones más fuertes son las que predo-

minan; y lo movable les atrae más que lo que está en reposo. Rompen y destrozan sin preocuparse por la verdadera conexión de las partes principales de un todo. A pesar de sus preguntas «¿por qué?» y «¿para qué?» todos los instrumentos los utilizan, sin tener en cuenta su fin, y sólo en lo que pueden servir a sus momentáneos caprichos. Ven agudamente, pero raramente observan; el verdadero carácter de las cosas no les detiene para jugar con todo a su capricho y hacen valer todo para todo. Reciben impresiones simultáneas de cosas semejantes, pero no separan los conceptos; lo abstracto no nace espontáneamente en su pensamiento.

Estas y otras semejantes observaciones, empero, no tienen igual aplicación para todos; hay grandes diferencias en los individuos; y con la peculiaridad de un niño, comienza ya su unilateralidad.

§ 112

Lo que en primer término se deduce de lo dicho es esto: que en una escuela a donde acuden muchos niños, surge el problema de hacerlos homogéneos, y para este fin, se debe someter a una reelaboración el tesoro de experiencias que llevan consigo. Pero aquí no se aspira simplemente a la homogeneidad de los alumnos, aun siendo tan apetecible. En el alumno aislado ha de cuidarse también del encaje de la instrucción entera de sus masas de representaciones; por las asociaciones de que tanto se ha hablado antes, es necesario que no se deje en bruto, tal como están, aque-

ellas masas de representaciones. Así lo han afirmado desde hace mucho tiempo los pedagogos reflexivos, y sin embargo no lo han reconocido casi nunca los puramente eruditos.

Niemeyer, en su obra general tan conocida, comienza la enumeración de las leyes particulares de la instrucción por el capítulo que trata del primer despertar de la atención y de la reflexión por medio de la instrucción, o sea los ejercicios intelectuales. Estos ejercicios no son otra cosa que la primera instrucción analítica. Dice: «Tan pronto como la edad, la salud y las fuerzas de los niños permitían seguir con ellos una verdadera instrucción acomodada a un tiempo determinado, la primera lección, que, aunque con algunas modificaciones, podía prolongarse hasta los nueve, diez y aún más años, debía ser la designada con el título de este capítulo.

No se la puede expresar en breves palabras; por esto puede muy bien ocurrir que se la busque en vano en la mayoría de los programas de lecciones de las escuelas y de la educación privada. El que se haya llegado al fin a prestar atención en la escuela primaria a esto se debe al mérito inmortal a que se ha hecho acreedor el venerable canónigo von Rochow.»

Pestalozzi siguió el mismo camino en su Libro de las madres; pero se limitó injustificadamente a un solo objeto. La naturaleza de los ejercicios se halla en parte más determinadamente indicada en él, que en Niemeyer.

§ 113

En primer lugar, hay que restablecer el equilibrio en las concepciones de las cosas ambientes, en las cuales predominan las impresiones más fuertes (§ 111). Esto se realiza valiéndose de la repetición regulada.

Niemeyer dice: «Se parte en la conversación de los objetos que hieren inmediatamente los sentidos de los niños, y se les indica, al mostrárselos, los nombres de estos objetos. Después se pasa a las cosas ausentes, pero que ya se han visto o sentido, y se ejercita a la vez su imaginación y su lenguaje; haciéndoles contar lo que de ellas recuerden. Materiales para ello: todo lo que hay en el cuarto; todo lo que se observe en el cuerpo humano; todo lo que pertenece a la alimentación, al vestido, al regalo; lo que se encuentre en el campo; en el jardín, en el corral; animales, plantas con tal que el niño los conozca.»

§ 114

Los pasos inmediatos son: indicación de las principales partes en que se descompone un todo, situación relativa de estas partes, su unión y su variabilidad, en el caso en que tal se verifique sin quebranto. A esto se enlaza ya la parte más fácil del uso de las cosas, además de las advertencias de cómo se las debe utilizar para no deteriorarlas, cómo se las ha de proteger y manejar. Pluralidad, número, magnitud, for-

ma y peso de las cosas se han de mencionar y comparar aquí igualmente.

Esto no basta todavía para dotar a las representaciones de precisión y preparar el futuro pensar abstracto. Por la investigación de los caracteres, primero, se han de obtener de los objetos los predicados; después, viceversa, exponer los predicados y abarcar los objetos tal como se subordinan a aquellos. (Pestalozzi hace ya esta diferenciación, que es esencial para la preparación a la abstracción). Con esto nacerá espontáneamente la comparación, la diferenciación y a veces la observación inmediata. Las captaciones que aporte la fantasía adquirirán justificación, al ser referidas a la experiencia, como fuente del conocimiento.

§ 115

Lo más importante de lo que queda aún por hacer consiste en la contemplación de unas series temporales más amplias en las que entran las cosas juntamente con sus orígenes artificiales y naturales. Así se adquirirán en particular aquellos conocimientos preliminares que en parte tocan a la tecnología y en parte se refieren al comercio entre los hombres; de ello nacerán después puntos de enlace para la historia natural y la geografía. Pero también ha de prepararse aquí para la historia, al hablarse de épocas (aun cuando sea sin ninguna otra determinación inmediata) en que no se poseía aun los actuales utensilios e instrumentos, en que no se conocía todavía las artes de hoy y no se poseían los materiales que vienen de países lejanos.

§ 116

Si no se ha asignado clase alguna determinada a la instrucción aquí descrita, no debe inferirse que esta falte por completo; puede enlazarse con otras cosas diferentes; sobre todo con la explicación de los libros infantiles, que corresponde a las primeras clases de lengua materna. Pero lo que se considera como cosa accesoría, corre peligro de que se la trate sin cuidado o al menos insuficientemente.

No se ha de olvidar, sin embargo, que en las escuelas puede hacerse difícil la asignación de clases especiales para la instrucción analítica, porque la rapidez o lentitud de los progresos depende en gran parte de la riqueza de pensamientos que los alumnos poseen y de su disposición para expresarse. Y aun que Niemeyer (lug. cit.) dice expresamente: «Los niños no conocen aquí el aburrimiento», añade, sin embargo, inmediatamente: «pero se les puede fácilmente acostumbrar mal, cuando se salta de una cosa a otra demasiado rápidamente». Pero estas u otras malas costumbres semejantes pueden provenir en la escuela de otras clases, cuando se presenta copiosamente la materia de enseñanza y se evita a los alumnos el esfuerzo de procurársela por sí mismos mediante sus propias reminiscencias. Por esta causa se deben siempre asignar los primeros ensayos a pocas horas o semanas que se intercalarán en las lecciones de lengua materna.

En la enseñanza doméstica no se presenta esa

cultad; el tesoro de ideas que los alumnos poseen se puede observar suficientemente para establecer en vista de ello el plan de la primera instrucción analítica.

§ 117

Posteriormente vuelve a presentarse en otra forma la instrucción analítica, a saber: como repetición y corrección de los trabajos escritos. Lo que el maestro explicó ya, y para lo cual dió los medios necesarios, espera volver a encontrarlo en las repeticiones y en los trabajos de los alumnos; lo encontrado es en caso necesario analizado y corregido.

Pero en las repeticiones se produce fácilmente una confusión antipedagógica que lleva consigo el mal antes indicado (§ 105): confundir la repetición con el examen. Considerados en sí mismos son en absoluto diferentes el uno del otro. Aun cuando el maestro estuviere completamente seguro de ser atendido y a la vez comprendido, tendría que explicar para que se recuerde mejor otra vez lo ya explicado sin la participación del alumno. En esto no hay nada de instrucción analítica, ni que se parezca al examen. Pero en la mayoría de los casos se hace a los alumnos repetir todo cuanto han conservado, lo que es casi igual a exigirles que lo retengan todo, cosa que en rigor nunca se pide en un examen. El examinador se propone investigar la clase de conocimientos que se poseen en un momento dado; la repetición se hace para fortalecer el saber y para rectificarlo. Al examen pue-

de seguir siempre la alabanza y la censura; para la repetición son extrañas ambas cosas.

Como la repetición y demás ejercicios semejantes se llevan la mayor parte del tiempo destinado a la enseñanza, merece que se hable de ello más detenidamente.

§ 118

Cuando se presentan repetidamente varias representaciones, no sólo ganan en fuerza, si no que la demora que sufren cuando son de naturaleza opuesta, impide menos sus enlaces en la reproducción que en la primera concepción. Y no sólo aumentan sus enlaces sino que se hacen más regulares, es decir, que las representaciones más débiles se mantienen mejor junto a las más fuertes. Además cuando se presenta repetidamente una serie de representaciones sucesivas, las primeras de la serie actúan ya reproduciendo las siguientes aun antes de presentarse las últimas y esto tanto más cuanto más frecuentemente se renueva la repetición; con esto, el aumento de la rapidez depende del aumento de la habilidad. Pero este proceso psíquico puede sufrir muy fácilmente perturbaciones al introducirse ideas extrañas.

Supongamos que el maestro ha seguido una exposición metódica, no más tiempo del que necesita el alumno, quizá sólo algunos minutos. Podía hasta haber repetido él mismo lo explicado; mas para que los alumnos no se entreguen a otros conocimientos les

incitará a la repetición. Si fracasan en esta tentativa habrá llegado el momento de acudir en su auxilio y aun de volverles a repetir lo explicado. Pero con frecuencia los alumnos retienen unas cosas y olvidan otras; entonces es necesario apoyar las propias representaciones nacientes de los alumnos, pero no entorpecerlas; por consiguiente, no hay que ayudar ni más ni menos ni más rápida ni más lentamente de lo que es necesario para aproximar lo más posible la marcha intelectual del alumno a la buena marcha de la explicación. Si no se hace esto acertadamente, la reproducción no es lo suficientemente eficaz para producir las asociaciones y las destrezas apetecidas; se repite muchas veces sin éxito; nace la fatiga y las falsas asociaciones que son tan de temer. Si los alumnos no están bien dispuestos habrá que marchar lentamente; si falta el interés no se podrá hacerles seguir la marcha debida. Si el maestro es poco diestro en la repetición, entretendrá pasado algún tiempo por las respuestas fragmentarias de los alumnos que no han adquirido un verdadero flujo de ideas.

§ 119

Hemos supuesto una explicación ordenada que puede servir de modelo. La regularidad se encuentra ya quizá en las palabras; entonces, la reproducción debe mantenerse próxima a ellas (no sólo pedantemente en minuciosidades). Pero muy frecuentemente, la regularidad esencial reside en la sucesión de las ideas; entonces se cambian las palabras y se con-

siente que los alumnos demuestren en su lenguaje, aunque sea poco adecuado, que han comprendido lo explicado. Pero después se ha de tener siempre en cuenta el curso de las ideas, al cual debe renovar, relacionándolo lo más posible, la repetición.

§ 120

De otro modo se procede cuando se reproducen más tarde partes completas de una instrucción que ha tenido éxito. Si antes se mantuvo más separadamente lo particular para mayor claridad, (§ 68) si se cuidó igualmente de sus varias clases de asociaciones (por medio de la conversación o menciones ocasionales en otras clases o también por medio de la experiencia misma, § 110), la repetición sirve ahora en primer término para reducir lo ampliado, después para la ordenación sistemática y con frecuencia también para enseñar más acabadamente y unir lo más difícil a lo más fácil. Aquí se modifica la explicación misma que quiere ahora satisfacer a un grado superior. Frecuentemente se necesitará también en este grado superior repeticiones semejantes que sigan a la exposición (o bien en la clase inmediata).

§ 121

En este grado, que modifica reduciendo e introduciendo nuevas cosas la posición anterior de la materia de enseñanza, se ha de estudiar qué forma de asociación conviene a los objetos, y cómo se ha de

aplicar; qué seriación y encadenamiento deben recibir, según esto, las representaciones del alumno. En todo caso, ello es objeto más de la repetición que de la explicación, la cual, en varias series, nunca puede correr más de una y pasa ya a la repetición cuando quiere comunicar las otras.

En la historia natural, por ejemplo, hay diferentes clasificaciones; en la historia, la etnografía es atravesada por el sincronismo, y la historia de la cultura exige a su vez otras asociaciones; en la geografía se debe orientarse procediendo de toda ciudad notable en todas las direcciones; las ciudades próximas a los ríos conducen al estudio de los ríos y de las montañas; en las matemáticas, todo teorema debe estar preparado para la aplicación, pero tiene también un lugar determinado para la demostración; las reglas gramaticales deben pedirse igualmente en todo momento, pero al mismo tiempo es sumamente necesario que el alumno esté completamente familiarizado con su gramática y para todo lo que quiera buscar sepa el lugar donde ha de encontrarlo.

El maestro, que repitiendo hábilmente sabe corresponder a esta multiplicidad de asociaciones, no es siempre el más capaz en la exposición sistemática de hacer resaltar las ideas principales y de enlazar lo coordinado.

§ 122

La incitación a que los alumnos reproduzcan lo explicado debe ordinariamente partir de los puntos que

les son familiares. Ha de tenerse indulgencia para con el curso de sus ideas; en la repetición el maestro no puede seguir ningún plan absolutamente fijo. Las rectificaciones necesarias exigen alguna demora; lo rectificado tiene que suministrar un nuevo punto de asociación, desde el cual se pueda orientar. Algunas veces se ha de dejar libres a los alumnos, y hasta indicar lo que les parezca más necesario repetir. Con esto adquieren una especie de responsabilidad para lo demás, y se sienten más obligados a recobrar lo perdido.

§ 123

La corrección de los trabajos escritos pertenece igualmente a la instrucción analítica; pero cuando se exige demasiado, la fatiga pronto es mayor que el beneficio. El alumno concentra durante la escritura, sus propias representaciones; por esto se desconcierta cuando yerra; sus errores se adhieren a él. Se ha de cuidar de no confiar a su atención durante la corrección oral y en la lectura de lo escrito, más de lo que pueda realizar. Si se equivocó frecuentemente, si brotó un cúmulo de errores, todas las faltas llegan a hacerse indiferentes; éstas deprimen y producen también desaliento. Por consiguiente, sólo hay que dar breves temas para la escritura cuando el alumno es demasiado débil, y aun ninguno, hasta que por ejercicios de otra clase puede avanzar más seguramente. Se equivocan en absoluto los maestros que encargan trabajos para casa a los alumnos, con el fin

de ahorrarse esfuerzos en clase; los esfuerzos se harán después mucho más agrios.

Crean algunos que han de encargar en vez de estos trabajos breves otros absolutamente sencillos, y para cuya facilitación todo está lo más posible preparado. (Construcción y frases). Se engañan en esto. Si la escritura tiene un fin, no puede ser otro que el de dar motivo al alumno para intentar hacer lo que pueda sin ayuda del maestro. Una vez puesto el intento en marcha, el maestro no debe poner obstáculos con ninguna clase de prescripciones. Si el ensayo no marcha, es que no era tiempo de hacerlo; habrá que esperar, o abreviar el tema, aunque quedará reducido a sólo tres líneas. Tres líneas de trabajo propio son mejor que tres páginas dictadas. Los errores sufridos con andadores pueden durar años enteros antes de que se logre para la propia capacidad del alumno una justa medida.

§ 124

De modo muy distinto se procede cuando se auxilia oralmente al alumno antes de la escritura en el desenvolvimiento de sus ideas. Esta especie de análisis es sobre todo muy importante para la adolescencia, pero todo depende de que el alumno manifieste abiertamente su opinión. Si ocurre tal cosa, se dará un tema para la conversación, en la cual se guardará el maestro de contradecir duramente, tanto más, cuanto mayor importancia tenga para él introducir alguna idea en el alumno. Cosa diferente es contentar la imodestia desmesurada.

Los temas elegidos espontáneamente son preferibles a los propuestos, aunque no se pueden esperar de la mayoría de los alumnos. Pero cuando tal cosa ocurre, la elección, y más aún la realización, ofrece ya un auxilio para el conocimiento de las opiniones que circulan entre los alumnos y de las impresiones producidas no sólo por la escuela, sino también por la experiencia y el trato social. Aún más determinadamente se trasluce la individualidad del escritor. El examen de ésta debía ocupar a todo maestro, suponiendo también deseara con gusto verse reflejado a sí mismo en los alumnos. No serviría de nada el que se quisiera corregir su propia opinión en los temas de los alumnos; con ello, no les ganaría para la suya. Pero la forma de la exposición se puede corregir; para la rectificación de las opiniones pueden aprovecharse otras ocasiones en el caso de que aquella tenga éxito.

§ 125

Para la instrucción sintética propiamente dicha (§ 107) hemos supuesto que le prestan su auxilio en los lugares adecuados y durante todo el curso de la juventud la instrucción meramente descriptiva y la analítica. De otro modo, el éxito, y en particular la fusión de lo aprendido con lo que allega el curso de la vida, quedarán siempre inciertos. La instrucción sintética debe aportar muchas cosas nuevas e ignoradas; el estímulo general de lo nuevo debe cooperar aquí con el celo ordinario y con el interés peculiar de cada objeto de enseñanza.

En los sucesos actuales tan comentados, no sólo de Italia, sino también de Grecia y del Oriente, en la actual difusión de las ciencias naturales, no puede dejar de llegar a oídos de los mismos niños más pequeños cosas que venzan la indiferencia y el desdén, con lo cual quizá antes de medio siglo serán considerados los conocimientos escolares como algo extraño a la vida. Actualmente no debe ser difícil dirigir la curiosidad a comarcas lejanas y aun a tiempos pasados; sobre todo allí donde se esté cerca de las colecciones y museos de antigüedades. Tal incentivo no obraría sin embargo durante mucho tiempo contra la fatiga del alumno si no se transmitiera a la vez una idea de la necesidad de aprender. En auxilio de esto vienen las exigencias legales de las escuelas y sobre todos de los Institutos. Las familias influyen en la aplicación de los niños; con un buen gobierno y disciplina se crean sin dificultad los deseos de aprender. No se logra tan fácilmente crear una buena tendencia científica que vaya aún más allá de los exámenes; esto nos vuelve a conducir al interés múltiple (§ 83-94). Si no fuera ya el interés el fin de la instrucción, se le debería considerar como el único medio para dar solidez a su productos.

El interés en efecto depende, por una parte, de la capacidad natural, que no se puede crear; pero por otra de los objetos que se presentan.

§ 126

La instrucción sintética debe presentar objetos que pueden despertar un interés duradero y que espon-

táneamente se ramifique a su alrededor. Lo que no proporcione más que un placer efímero, un fácil entretenimiento es baladí; no puede determinar el plan del procedimiento a seguir. Lo que se encuentra aislado, lo que no da motivo para ninguna ocupación continuada es tanto menos de recomendar cuanto menos se pueda decir a cuál de las clases principales de interés (§ 83-94) se inclinarán con preferencia los individuos. Por el contrario, ocuparán el primer lugar aquellos objetos que pueden interesar de muchos modos los espíritus y remover a cada uno a su modo. A objetos tales se les ha de conceder mucho tiempo, se les ha de dedicar un mayor estudio; es por consiguiente de esperar que se introducirán de cualquier forma; y se encontrará la clase de interés que aquí o allá hayan despertado. Cuando por el contrario se rompe pronto los hilos de la ocupación es dudoso si se podrá producir algún efecto e igualmente si se dejará una impresión duradera.

§ 127

Una vez realizada la elección de un objeto, el modo como se le estudie ha de conformarse a su índole para que sea asequible a los niños. En las ocupaciones provocadas con este fin tiene en general aplicaciones la conocida regla de hacer preceder lo más fácil a lo más difícil y en particular lo que más facilita el trabajo a aquello que no puede ser concebido con seguridad sin conocimientos preliminares. Pero exigir aquí una extrema minuciosidad equivale a me-

nudo a ahuyentar el interés. La plena posesión de los conocimientos preliminares viene más tarde, y no sin fatiga. El maestro debe sentirse satisfecho cuando esta posesión se ha llevado a cabo de tal modo que puede completarla sin grandes obstáculos con su ayuda en la práctica. Hacer que el camino sea tan absolutamente llano que no haya necesidad de dar ningún salto (§ 96) es igual a cuidar de la comodidad del maestro, no de la del discípulo. La infancia trepa y salta gustosa; no sigue fácilmente al sendero enteramente llano. Pero teme la oscuridad. El maestro ha de ser claro; es decir, ha de poner a la vista el objeto en una extensión tal que al avanzar se perciba también la sucesión progresiva, la aproximación a puntos lejanos.

§ 128

En lo que se refiere a la sucesión de los objetos hay que establecer en primer término una diferencia entre conocimientos preliminares y destrezas. Evidentemente, las destrezas adquiridas se afirman tanto después de un largo uso que no se pierden ya nunca. Por esto, en cuanto se ponen en ejercicio, han de ser practicadas incesantemente. Por el contrario, los simples conocimientos preliminares que han producido fatiga antes de hacerse familiares, pueden ser olvidados. Queda atrás lo bastante para facilitar después la renovación de lo aprendido (§ 92, 103). Por esta causa no pueden tales conocimientos, y si aquellas destrezas, suministrar las razones determinantes

para establecer la seriación de los objetos. De los conocimientos preliminares más necesarios (los primeros gramaticales, aritméticos, geométricos) se dispondrán los comienzos más fáciles conforme al uso que se quiera hacer, mostrando meramente lo particular hasta que se conciba claramente (§ 68, 69), y volviéndolo asociar otra vez; pero en cuanto sea posible, sin fatigar. Aunque tuvieran buen éxito las primeras tentativas del aprendizaje de memoria, es, sin embargo, más seguro no abandonarse a él, sino dejarlo de lado durante algún tiempo. Después se empezará por el principio sin exigir que se haya retenido nada; pero se podrá admitir mayor cantidad de materia de enseñanza y hacer ya perceptible la conexión de lo particular. Cuanto más penosa sea la atención tanto más precavidamente se hace el progreso. Una vez llegado el momento del uso se exigirá una atención más rigurosa; sin embargo, sólo para temas moderados, y sin elevar con medios duros hasta el último extremo la exigencia. ¡No todos lo pueden todo! A veces triunfa en años posteriores lo que antes no fué alterado.

§ 129

A todos los grados que la instrucción ha alcanzado ya corresponde además cierta capacidad de atención apercibiente (§ 77) que se ha de considerar cuidadosamente. Se ha de utilizar pues lo que puede hacerse fácilmente para facilitar indirectamente así lo que de otro modo sería difícil y penoso.

Se diferencian el intercalar y el continuar, y se une esta diferencia a la que existe entre las representaciones libremente espontáneas y las adquiridas. Intercalar entre puntos conocidos se realiza más fácilmente que continuar la serie que se desarrolla cuando enlaza sólo por sus puntos iniciales a lo conocido. Intercalar algo entre representaciones espontáneas—entre aquello que ocurre espontáneamente al alumno al ser introducido en un cierto círculo de ideas—suele tener buen éxito con mayor facilidad. Continuar tales enseñanzas, cuya representación sólo puede elevarse por un recuerdo laborioso, es más difícil y de éxito menos seguro. Entre ambos métodos nace, en parte, el intercalar en varias representaciones adquiridas, y en parte, el continuar con enlace en las espontáneas. Que en este punto pueden presentar muchas gradaciones, se comprende por sí mismo.

El maestro que conoce exactamente a sus discípulos, podrá utilizar frecuentemente estas diferencias. Aquí se habla sólo de lo más general.

Si en las materias realistas y en las matemáticas se atiende debidamente a la más fácil asociación con el círculo de experiencia (§ 101, 102), se podrá contar con las representaciones espontáneas; importará entonces afirmar antes algunos puntos capitales adecuados para después intercalar otros entre ellos.

Más dificultad presentan las lenguas. Los progresos en el estudio de la lengua materna ocurren por apercepción, en virtud de lo que el niño se había apropiado originariamente como su verdadera lengua natural, y mediante la intercalación de lo nuevo en

lo conocido. Pero en las lenguas extranjeras, que sólo poco a poco se entrelazan con la nativa, la apercpción y la intercalación no son posibles sino cuando se posee ya algún conocimiento de ellas, y el conocimiento ha de tener un desarrollo importante antes de que se pueda contar con las representaciones espotáneas. Si se recargan las representaciones adquiridas con las nuevas —sobre todo cuando se hace mediante la simple sucesión—, no será ningún milagro que sobrevenga un caos indescifrable.

Sin duda esta es la razón por la que, tenían que fracasar las tentativas de enseñar las lenguas clásicas *ex usu* sin gramática, al modo como se aprende fácilmente en los países extranjeros las lenguas que en ellos se hablan. Quien aprende el francés en Francia tiene a su vista personas y acciones; adivina fácilmente lo que le importa; esta apercpción ocurre ciertamente por las representaciones espontáneas con las que se complica la lengua, y pronto estará dispuesta la lengua misma para la apercpción e intercalación. Por el contrario, en las lenguas clásicas sólo han de comunicarse puntos de apoyo gramaticales, los casos principales de declinación, pronombres y partículas. Pero no se ha de transmitir al principio la gramática en masa como si no necesitara ningún punto de apoyo. Ha de preceder un largo uso de lo más necesario. Lo más grave sería al principio una lectura rápida, una sucesión sin consolidación.

Sin embargo, hay una condición bajo la cual puede tener buen éxito aún tal lectura: poseer un interés vivo por el contenido.

§ 130

Cuando las ideas de la lectura preceden a las palabras y se comprende la significación, la apercpción requerida ocurre por representaciones espontáneas, juntamente con la intercalación de aquello que no se adivinaba. Pero esto supone una relación favorable del libro con el lector. Por ello han de escogerse muy cuidadosamente los libros en la enseñanza de la lengua y explicarse su contenido.

Este trabajo no debe sufrir bajo el gramatical; pero ha de ser, si es necesario, en parte precedido, en parte completado en la lectura y en parte también introducido en puntos de reposo adecuados y ejercitado de más en más, por la enseñanza de la gramática. Los ejercicios escritos ocupan otro lugar y tienen otra relación con la gramática.

El interés por los autores depende mucho de la preparación histórica; a este propósito no se debe desconocer la conexión de la filología con las llamadas materias realistas (*Realien*).