

# De las formas didácticas y de los anormales (\*)

POR EL

**Doctor Valentín Letelier**

Ex-rector de la Universidad de Chile y Académico Honorario de la  
Universidad de La Plata.

SUMARIO. — § 1. Nociones generales de las formas didácticas. — § 2. El estudio mnemónico. — § 3. La enseñanza escrita y los textos. — § 4. La enseñanza oral y sus formas principales. — § 5. Fines didácticos de las generalizaciones. — § 6. La enseñanza educativa. — § 7. La psicología experimental y la atención — § 8. Los anormales. — § 9. Los imbeciloides. — § 10. Los ciegos, los sordastros y los afásicos. — § 11. Los rebeldes.

§ 1. Las observaciones que preceden sobre la aplicación á la enseñanza de los métodos investigatorios no darían cabal idea del arte pedagógica, si no las completáramos con otras relativas á la manera de usarlos.

Muchas veces se ha observado que entre varios profesores afechos á un mismo método, unos enseñan de manera fría y sin atractivos, y de manera interesante y animada, otros. Las explicaciones de esta aparente anomalía es que el método por sí solo ni da ni quita aptitudes pedagógicas al maestro. Aun cuando para el desenvolvimiento de la inteligencia no sea indiferente empezar los estudios por la vía inductiva ó por la deductiva, el hecho es que aquellos profesores que siguen la una pueden ser tan buenos ó tan malos como los que siguen la otra. En una palabra, por el método se distinguen los de tendencia científica y los de tendencia metafísica; y solo la manera como lo aplican sirve de norma para discernir cuales enseñan bien, cuales enseñan mal.

A los modos empleados para transmitir los conocimientos, sea que se siga uno ú otro método, se da por la pedagogía el nombre de *formas didácticas*. (1) Son principalmente las formas didácticas las que hacen ligera ó pesada, atrayente ó repulsiva, clara ú obscura una enseñanza cualquiera.

Quintiliano nos informa que en su tiempo, según el común sentir, eran pocos los educandos capaces de comprender bien lo que

---

(\*) Este estudio es un nuevo capítulo de la *Filosofía de la Educación*, próxima á publicarse y que debemos á la gentileza del eminente pensador chileno.

(1) Vecchia, *Scienza dell' Educazione*, t. I, § 66.  
Alcántara García, *La Educación y la Enseñanza*, t. VI, § 77 á § 86. Senet, *La Educación Primaria*, cap. VI, pág. 164.

se les enseñaba y que por falta de talento, los más perdían el tiempo empeñados en el propósito frustráneo de estudiar. (2) Pero incapacidad tan general revela mucho menos que la limitación intelectual de los discípulos, la imperfección de las formas didácticas usadas por los maestros. Se puede, entonces, concluir que la naturaleza de la enseñanza es determinada por el método, y su calidad por las formas empleadas al aplicarlo. Mientras los métodos se emplean para descubrir y discernir la verdad, las formas didácticas sirven: 1º para facilitar la trasmisión y la asimilación de los conocimientos, convirtiendo ambas operaciones en motivos de placer; 2º para reprimir las distracciones iniciando á los instruendos en los goces intelectuales de la atención; y 3º para desarrollar las facultades intelectuales de los educandos hasta el grado que su plasticidad lo permita.

Nada caracteriza tan perfectamente las actuales tendencias de la pedagogía como el empeño gastado por ella para hacer atrayente la enseñanza y placentero el estudio. Mientras en los pasados tiempos el arte pedagógica creía faltar á su deber y carecer de eficacia si no empleaba el rigor, la dureza, el autoritarismo y la coerción, convirtiendo la escuela en una especie de cárcel correccional con que las madres amenazaban á sus hijos, en nuestros días ha sentado en principio que la enseñanza es de mala calidad cuando no logra atraer, excitar y cautivar la atención de los instruendos; que el estudio que se les impone corresponde á su vocación, ó al grado de su desarrollo intelectual, ó al estado de su preparación cuando no les interesa, y que en lo posible, la escuela debe ser para ellos un lugar de movimiento, de alegría y de agrado, á donde se sientan atraídos y contentos (3).

Inspirada en tales propósitos, la empresa que los maestros prosiguen espontáneamente de facilitar más y más la trasmisión del saber, tiene que atender de manera muy especial á las muy varias condiciones de los instruendos para adaptar en cada caso las formas didácticas de mayor eficacia. Sin ser pedagogo, cualquiera advierte que una enseñanza adaptada á los adolescentes no conviene á los párvulos; que los medios de instrucción empleados en las Universidades han de fracasar por lo común en las escuelas primarias; que no se estudian las humanidades de la misma manera que las ciencias experimentales; y que para educar un escolar indisciplinado hay que emplear medios especiales que no se necesitan para educar al de conducta normal. En conclusión, las formas didácticas tienen que adaptarse para ser eficaces á la edad, al carácter, á la conducta y á las aptitudes de los educandos, al grado de la enseñanza y á la naturaleza de las materias; y en

(2) Quintiliano, *Institution Oratoire*, t. I, liv. I, chap. I, pág. 16.

(3) Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale*, chap. IV § 5. pág. 118 á 121.

Sama, *Montesino*, XV, pág. 82.

Spencer, *La Educación*, cap. II, pág. 106.

Thomas, *La Educación en la Familia*, cap. IX, pág. 136.

Ellen Key, *El Siglo de los Niños*, t. II, cap. V, pág. 27.

todo caso deben enderezarse al propósito de despertar el deseo de saber y al de estimular el desarrollo de la inteligencia, procurando á los instruendos los inefables goces de la atención y del estudio (4).

De esta necesidad de adaptación proviene la grande y creciente variedad de formas didácticas que el arte pedagógica emplea. Cuantos han pasado por las escuelas saben que para transmitir los conocimientos, unos maestros emplean mucho el diálogo, otros casi exclusivamente el monólogo; que en algunas se usa mucho el libro y en otras se hace predominar la explicación oral; que los alumnos de unas clases son obligados á estudiarlo todo de memoria y á los de otras solo se les exige que se lo asimilen intelectualmente; y en fin, que los conocimientos se transmiten ora por medio de la palabra, ora por medio de la representación gráfica, ora por medio de la experimentación, ora intuitivamente por medio de la directa observación de los hechos. En realidad, sería imposible enunciar la totalidad de los modos de enseñar porque día á día se inventan nuevos, se modifican y se rectifican los antiguos, y los ensayos y las modificaciones se llevan á la práctica aquí ó allá antes de que la pedagogía los registre, los califique y los clasifique.

Según estas observaciones, la enseñanza puede ser *expositiva ó dogmática; disertativa ó interrogativa; individual ó colectiva; oral ó escrita; racional ó mnemónica; teórica, experimental ó práctica*, etc., etc. Cuales formas se deben usar en cada escuela, en cada clase, en cada caso, para cada educando, es el problema más importante de la pedagogía aplicada (5).

En el secular proceso de adaptación de la enseñanza á las necesidades de los instruendos, las formas didácticas no han podido permanecer invariables y han cambiado de un país á otro y de uno á otro tiempo en razón de las diferencias de cultura, de intelectualidad, de costumbres, de estados sociales, etc. Así, durante los pasados siglos, cuando la instrucción tenía por base el estudio de las humanidades, cuando la educación se fundaba en el principio de la autoridad *magistri*, cuando los directores de la enseñanza juzgaban peligroso el desenvolvimiento de la razón humana, y en fin, cuando el régimen escolar y docente se inspiraba en el bárbaro adagio *que la letra con sangre entra*; entonces (digo) se usaron exclusivamente formas didácticas, como la disertativa dogmática, que impone á los educandos la actitud pasiva de meros receptáculos y que en nuestros días ó han sido proscritas del todo, ó sólo se usan con muchas reservas (6).

(4) Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. X, pág. 83.

(5) Vecchia, *Scienza dell' Educazione*, t. I, § 67.

(6) En algunos colegios de los pasados siglos existía el empleo de flajelador de escolares. Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, págs. 165 et 204.

Con referencia á lo que ocurría en Chile á principios del siglo XIX, dice Pérez Rosales: «El profesor ó *domine*, quien como todos los de su especie, entonces, podía llamarse don Tremendo..... ostentaba sobre la mesa que tenía por delante, al lado de algunas muestras de escritura..... una morruda palmeta con su correspondiente látigo, verdaderos propulsores de la instrucción y del saber humano en una época en que se

Por regla general, han sido eliminadas en principio todas aquellas que se dirigen al propósito de imponer la enseñanza y las doctrinas en nombre de la autoridad, porque estando destinada la educación á desarrollar las facultades del espíritu, no se acerca el maestro á estos fines cuando emplea medios, cuales son los coercitivos, que carecen de eficacia para excitar la actividad de la inteligencia. Lo más que en el fondo se consigue con ellos es que el educando aprenda de memoria la lección; pero no que se la asimile si no la comprende ni que la vea clara si es de suyo confusa. Cuando se quiera sostener que por medio de la coerción se puede desarrollar el entendimiento, no se sostendrá por cierto que se necesita indispensablemente usarla, habiendo como hay, tantos maestros que sin emplearla sino en casos de ciertos anormales, hacen rendir frutos excelentes á su enseñanza.

De esta manera, merced á la mejor determinación de los fines de la educación intelectual por una parte, merced por otra, al más exacto conocimiento de la psicología de los educandos, se han venido cambiando, rectificando y perfeccionando de día en día las formas didácticas, á punto que sin incurrir en hipérbole, se puede afirmar con toda verdad que desde el siglo XVI, no ha habido en la pedagogía progreso importante que no haya consistido en modificar y mejorar las antiguas ó en inventar y adaptar otras nuevas. En el fondo, la *didáctica* ó ciencia de la enseñanza no es más que el estudio de las formas que se han de usar para facilitar la transmisión de los conocimientos é imprimir tendencia educativa á su adquisición.

§ 2. Para apreciar debidamente la naturaleza y la importancia de los progresos que la pedagogía ha realizado en este terreno, conviene observar que según la exactísima distinción hecha por los escolares (distinción que la ciencia debe apropiarse), toda lección se puede estudiar ó de memoria ó de comprensión; que por su naturaleza, el estudio mnemónico solo se cuida de aprender la letra con prescindencia del espíritu, y el estudio racional ó de comprensión solo se cuida de comprender el espíritu con prescindencia de la letra; y en fin, que de ambos procedimientos el primero predominó en los pasados siglos de manera casi exclusiva (7).

Las causas de este predominio son de muy varia naturaleza.

En primer lugar impusieron el estudio mnemónico, los hábitos inveterados que la humanidad había adquirido en los tiempos

---

encontraba sumo chiste y mucha verdad al sistema brutal: *la letra con sangre entra*». Pérez Rosales, *Recuerdos del pasado*, cap. I, pág. 10.

Sobre el inhumano trato que hacía el siglo XVI recibían los escolares en Europa, véase Geiger, *El Renacimiento*, lib. II, cap. IV, pág. 151, tomo VII de la *Historia Universal* de Oncken.

(7) Marquardt, *La Vie privée des Romains*, t. I, pág. 109 et 127.

Montaigne, *Essais*, t. I, liv. chap. XXIV.

Entre los judíos el estudio consistía exclusivamente en aprender de memoria la Biblia y los dictados de los rabinos, Davidson. *Historia de la Educación*, lib. I, cap. V, pág. 115, 152 y 153.

prehistóricos, porque antes de la invención de la escritura, cuando todo el saber acumulado por los siglos se trasmitía directamente de boca á oreja, la memoria, que suplía al libro en la misión de conservarlo, desempeñaba en la vida y en la enseñanza un papel cuya importancia apenas se puede vislumbrar en las sociedades civilizadas. Bajo el inmediato influjo de estos antecedentes, no es de extrañar que los filósofos griegos llegasen á establecer que sin estudio de memoria no puede haber verdadero conocimiento (8). Y así es como sin interrupción alguna, á través de tantos siglos, de tantas civilizaciones y de tantos sistemas de educación, la práctica del estudio mnemónico se ha perpetuado hasta nuestros días.

En segundo lugar, el empleo predominante de la memoria se ha impuesto hasta hoy por causa del uso general, immoderado y casi exclusivo del método deductivo.

Para comprender esta causa, se debe observar previamente que por su naturaleza toda enseñanza que versa sobre materias incomprendibles no ejercita más que la memoria con prescindencia del entendimiento. En tales casos, la enseñanza propiamente tal, que supone la activa intervención del maestro, no desempeña papel alguno, porque humanamente no puede poner á los educandos en grado de asimilárselas ni con pocos ni con muchos esfuerzos. Da lo mismo para el efecto que ellas sean absoluta ó relativamente incomprendibles, que no estén al alcance de la razón humana ó al alcance de la inteligencia educanda; en uno y otro caso, las tentativas de explicación por parte del maestro y las de estudio por parte del instruendo no hacen más que aumentar las confusiones; y cuando el estudio racional no es posible, prevalece de manera exclusiva el estudio mnemónico.

Pues bien, como fundada que está en principios, en definiciones, en nociones absolutas, la enseñanza deductiva empieza por aquellas partes del saber que solo se comprenden cuando vienen al final de la investigación, de la demostración ó del estudio. Son en el fondo conclusiones que se imponen antes de hacer las observaciones, generalizaciones que se enseñan antes de dar á conocer los hechos de donde se las ha inferido, teoremas que se dan por sentados antes de la demostración, resultados que preceden á la experimentación, productos que preceden á las operaciones. Presentadas así las cosas, y encontrándose al comienzo del estudio con nociones que no puede asimilarse intelectualmente, el instruendo hace lo único que puede hacer, ingerírselas de memoria en el cerebro.

En tercer lugar, toda enseñanza reducida á fórmulas está destinada á imponerse dogmáticamente y supone el estudio pasivo, el estudio mnemónico con eliminación más ó menos absoluta del estudio racional, que es el estudio de comprensión, que es el es-

---

(8) Laprade, *L'Education Libérale*, pág. 241.

Kant, *Pédagogie*, pág. 83.

tudio de la idea con prescindencia de la letra. Que la fórmula sea un canon, una ley, una estrofa, una máxima, una oración, un texto cualquiera inmodificable, da tanto como si fuera un dogma. Aun cuando de todas las enseñanzas es la enseñanza religiosa la que por naturaleza tiene carácter más formulista y por ende más dogmático, ello es que los *Aforismos* de Hipócrates, los teoremas de Euclides, los códigos de leyes, los libros de adagios, proverbios y sentencias morales, las obras versificadas y los textos de forma catequística tan usados en tiempos anteriores suponen con igual fuerza el estudio literal, que es el estudio mnemónico.

Si esta manera imperfecta de aprender se hubiera reservado solamente para las asignaturas de carácter dogmático, la enseñanza científica habría podido, adoptando formas didácticas más conformes con los métodos investigatorios, dar en hora más temprana mayor impulso al desenvolvimiento de la razón humana. Desgraciadamente el estudio de memoria, que había sido impuesto por la índole dogmática de algunas asignaturas que se estimaban fundamentales, se tuvo por el modo típico y más razonable de adquirir todos los conocimientos; y en la certeza de que no había nada mejor que hacer, se lo aplicó también á la enseñanza de las asignaturas de carácter más experimental é inductivo, reduciéndolas al efecto, merced á una inconsciente adulteración como luego veremos, á textos hechos de reglas y definiciones, de preguntas y respuestas que se debía estudiar literalmente.

Por último, el estudio de memoria se impuso en todas las escuelas por causa de la sistemática prescripción en que durante siglos tuvieron al estudio racional los directores de la educación, inspirados en un sentimiento de instintiva desconfianza contra el desarrollo de la razón humana. Mientras se creyó que el hombre nacía con inclinaciones irrefrenables al mal, pervertido por un pecado ageno pero irredimible, se tuvo lógicamente á la razón por la gran pecadora, que las influencias educativas debían más bien reprimir y guiar de la mano que no estimular, desarrollar y emancipar. Para calmar sus ansias incontenibles de independencia, solo se la permitía comprometerse en torneos aparatosos de objeciones y contestaciones que se acomodaban de antemano entre bastidores, que la engañaban con la ilusión de la lucha libre y que por estar dirigidos á un fin prefijado, no la dejaban seguir sus propios impulsos y la condenaban á recorrer eternamente los caminos trillados que las autoridades morales tenían por rectos. A la vez, se reprimían en ella las preguntas indiscretas, las objeciones atrevidas, las investigaciones peligrosas, y se ensalzaban la adhesión humilde, la sumisión incondicional, la falta de curiosidad y de originalidad, la pasividad y la atonía.

Inspirada en semejantes temores, la pedagogía práctica no pudo hacer menos que condenar por peligroso el estudio racional, reservando el campo exclusivamente para el inofensivo estudio de memoria. A condición de que los escolares repitiesen sus lecciones al pie de la letra, sin equivocarse ni en un punto, no la importaba que no las entendiesen, como lo prueba el hecho de que á menudo

les obligaba á estudiarlas en latín antes de que comprendiesen esta lengua (9).

Por más estraña que parezca, ello es que hasta hoy mismo no se ha purificado completamente de estos vicios la enseñanza de la República, como lo prueba el hecho notorio de que en todos los grados de la instrucción haya asignaturas ora de forma deductiva, ora de carácter dogmático que suponen el estudio mnemónico, y maestros que con la conciencia tranquila se concretan á enseñar la letra, reprimiendo en los alumnos con inflexible energía las tentativas espontáneas de asimilación racional.

De este vicio, por ejemplo, adolece la enseñanza en la mayor parte de las asignaturas que se cursan en nuestra Escuela de Derecho. Encuadradas en planes de estudio de carácter profesional y circunscritas por los respectivos é inomisibles programas, no hay campo dentro de ellas para las investigaciones libres, que son en general las únicas fecundas. El profesorado es sin duda docto, empeñoso y fiel observante de sus deberes, pero obligado á dar carácter profesional á su enseñanza y maleado por el ejercicio activo de la abogacía, procede en general á la manera de los antiguos juriconsultos romanos, porque no enseña el derecho sino la ley; da más importancia al estudio de las fórmulas legislativas que al de la ciencia jurídica; é imbuído en el criterio judicial, que no es, que no puede ser criterio científico, hace prevalecer la letra contra el espíritu y directa ó indirectamente fomenta el ejercicio de la memoria con desmedro de las facultades superiores. De esta manera, acaso sin darse cuenta del mal que causa, embota la formación del espíritu de investigación y estimula la de exégetas casuistas y ramplones (10).

(9) «Confundiendo la memoria con las aptitudes perceptivas, y las palabras con las ideas (dice Berra de los maestros de la escuela antigua) han pensado hasta no hace mucho... que la instrucción se adquiere grabando en la memoria las frases de los libros; el joven más instruído para ellos es el que recita más composiciones didácticas con menos omisiones ó cambios de vocablos. Es propio de este orden de creencias el prescindir en absoluto de las facultades cognoscitivas». Berra, *Curso de Pedagogía*, § 312.

Dice el padre jesuita Jouvency: Ayez soin de ne pas imposer aux jeunes gens une charge trop lourde et au-dessus de leurs forces, car ils s'en débarrassent au lieu de la porter. Ensuite, faites, en sorte que tous leurs devoirs soient corrigés avec soin, qu'ils apprennent beaucoup par cœur, et faites consister en cela, les pensums et les punitions afin qu'ils cultivent leur mémoire. Si ce travail est le plus pénible, il est aussi le plus profitable». Jouvency, *De la Manière d'apprendre et d'enseigner*, deuxième partie, chap II, pág. 90.

(10) Giner de los Ríos, *Educación y Enseñanza*, pág. 127.

Posada, *La Enseñanza del Derecho*, págs. 5 á 8.

En Roma hasta el siglo VII de su fundación no había más medio de estudiar derecho que aprender de memoria las *Doce Tablas*. Marquardt, *La Vie privée des Romains*, t. II, pág. 109.

Durante el Imperio, hasta la confección de las *Institutas*, se siguió confundiendo en la enseñanza el derecho con la ley.

Respecto de Francia, véase Quesada, *La Facultad de Derecho de París*, págs. 59 y III.

Larnaude, *Les Formes de l'Enseignement dans les Facultés de Droit et de Sciences Politiques*, article publié en la *Revue Internationale de l'Enseignement* de 1901, vol. XLI, pág. 229.

Villey, *L'Enseignement du Droit en France*, et Glasson, *Les anciens et le nouveaux enseignements à la Faculté de Droit de Paris*; articles publiés en la même *Revue* de 1901, vol. XLII, pág. 398 et 481.

Letelier, *Reforma de la enseñanza del Derecho*, Santiago de Chile, 1889.

Mas viciosa es aun la enseñanza de la religión en su parte dogmática, que bajo la inspiración espontánea del proselitismo, es siempre la predominante. Compuesta de nociones que en lo fundamental son incomprensibles para la razón humana y sobre todo, para los cerebros infantiles, esta asignatura solo se puede estudiar de memoria porque no es materia intelectualmente asimilable. Si no fuera tan irresistible el imperio que todavía ejerce el espíritu de proselitismo aun en las sociedades más cultas, nadie aceptaría en los planes de instrucción y educación una disciplina que sobre no tener cabida en el sistema científico, no se puede enseñar sino violando los principios más elementales de la metodología y la didáctica y no sirve ni para alimentar la inteligencia, ni para desarrollar la razón, no habiendo como no hay medio humano de hacer asimilables materias que de suyo son incomprensibles (11). Con mucha valentía para su tiempo, después de larga experiencia pedagógica, llegó Pestalozzi á la conclusión de que se debían proscribir de la enseñanza los catecismos religiosos, compuestos sin guardar miramientos á la capacidad mental de la infancia, con doctrinas que nada dicen al corazón ni á la inteligencia de los educandos (12) y en una forma (agregaré) destinada á imponerse literalmente á la memoria.

Corren permanentemente en los colegios y en las capas inferiores de la sociedad unas combinaciones métricas que carecen de sentido y cuyo objeto único, si alguno tienen, no puede ser otro que el de poner á prueba la inexhaustible plasticidad de la memoria. Aprendidas mnemónicamente, ellas no enriquecen de ideas el espíritu, no hacen ni más bueno ni más malo al hombre, ni es menos ignorante uno porque las conoce, ni menos docto otro porque las ignora. Para la educación, no hay diferencia sustancial entre aprenderlas de memoria y guardarlas en un baúl, porque el estudio puramente mnemónico no vigoriza ni desarrolla la razón, ni sirve de guía ni de acicate al espíritu. Lo mismo digo de todo estudio que el instruendo no se asimila intelectualmente.

¿Debe inferirse de estas observaciones que sea ilícito, prohibido y contrario á los fines de la educación todo estudio de memoria? De manera alguna: la memoria se debe ejercitar, desarrollar y educar como las otras facultades del espíritu, si bien no se la debe dar en

---

(11) El eminente educacionista católico, rector del Seminario conciliar, don Jilberto Fuenzalida G. ha tratado de probar en un notable opúsculo titulado *Metodología del Catecismo* que las enseñanzas de la religión, tales cuales se dan en los textos actuales, no contienen abstracciones que estén más allá del alcance de las inteligencias juveniles. Pero toda su demostración se refiere á la parte moral del catolicismo; y es sabido que la moral de toda religión, eliminada la parte dogmática de las creencias, es la moral humana más ó menos desarrollada, la cual no puede imponerse á la conducta, sino á condición de ser muy comprensible y muy razonable. Pero ni el señor Fuenzalida con su talento superior ni ningún escritor apologetico, conseguirá probar jamás que son explicables ó siquiera inteligibles los misterios de la trinidad, de la transustanciación, de la virginidad de María, la existencia del mal, la dualidad del sér humano, la conciliación de la omnipotencia, de la gracia y el libre albedrío, la eficacia de los sacramentos y en general todo el sistema de creencias teológicas.

(12) Pompée, *Vie et travaux* de Pestalozzi, chap. IX, pág. 295. Ellen Key, *El Siglo de los Niños*, t. II, cap. VII.

un sistema racional de educación la preponderante importancia que ha tenido en tiempos anteriores (13).

Fenómeno incontrastable del desarrollo intelectual de los pueblos atrasados es que la adopción y la generalización de la escritura amengüen la utilidad y por consiguiente, la importancia de la memoria (14). Así, en los primeros siglos de la historia, merced á dicho invento se pudo prescindir de esta facultad para conservar el depósito de las leyes, como lo prueba el hecho de haber sido escrituradas en todos los Estados de la Antigüedad clásica.

Verdad es que en las edades posteriores, el carácter dogmático de la instrucción religiosa y el carácter aforístico de la enseñanza deductiva conspiraron de consumo á que la educación diese á pesar del invento de la escritura, mayor importancia á esta aptitud plástica que á las facultades realmente activas del espíritu. Pero en el último siglo, la índole esencialmente racional y experimental de la enseñanza científica, cada día más preponderante, ha venido rebajando la memoria á la condición subalterna de simple siquiera sea indispensable auxiliar del estudio; en lugar del aforismo griego, que sin estudio mnemónico no puede haber verdadero conocimiento, hoy prevalece más bien el de Montaigne que, estudiar de memoria no es aprender; y bajo la inspiración de este nuevo espíritu, el arte pedagógica ha inventado para todas las asignaturas formas didácticas que facilitan la asimilación intelectual (15).

¿Para qué sirve entonces la memoria á los educandos? (16) Les sirve en primer lugar para dominar bien todas aquellas materias en que el estudio de la forma debe prevalecer contra el del fondo. Si las leyes se deben aplicar á la letra, tendrá que estudiarlas de memoria todo el que quiera eximirse de la necesidad de registrar los códigos para cada caso; y si los trozos literarios, especialmente los de elocuencia y las poesías, valen sobre todo por su estilo, tampoco se pueden estudiar sino de memoria aun cuando en general baste conocerlos por medio de la lectura. A la misma regla se someten algunas nociones científicas que estando reducidas á fórmulas matemáticas (la suma de los tres ángulos del triángulo equivale á dos rectos; los astros se atraen en razón directa de sus masas é inversa del cuadrado de la distancia, etc., etc.) no se pueden expresar mejor ni con más exactitud en otros términos (17).

(13) El eminente profesor Biervliet, de Gante, que ha escrito obras importantes sobre esta facultad, indica los medios que se deben emplear para desarrollarla; observa que cuando se imponen al escolar temas que no están al alcance de su entendimiento, su memoria no se educa ni se desarrolla, y establece que para el cultivo y educación de ella, no se necesita consagrarle por día más de diez á quince minutos, tomados á la primera hora de la mañana. Biervliet, *Education de la Mémoire*, deuxième partie, pags. 51 á 88 et troisième partie, pags. 89 et 96.

(14) Julio César nos atestigua que los druidas solían gastar hasta 20 años en su enseñanza oral y que tenían prohibido que se la escriturase porque no querían que los estudiantes, fiados en los escritos, descuidasen el ejercicio de la memoria. Julio César, *La Guerra de las Galias*, lib. VI, pág. 184.

(15) Montaigne. *Essais*, t. I, lib. I, chap. XXV, pag. 206. Le Bon, *Psychologie de l'Education*, liv. III, chap. I, § 5.

(16) Kant, *Pédagogie*, pag. 85.

Ruiz Amado, *La Educación Intelectual*, § 265 y siguientes.

(17) Vecchia, *Scienza dell'Educazione*, t. I, § 98.

Biervliet, *Education de la mémoire*, troisième partie, pags. 90 et 91.

En segundo lugar, sirve la memoria para conservar íntegras las nociones adquiridas mediante el estudio racional (18). Desde este punto de vista, se puede decir con propiedad que *tantum scimus quantum memoria tenemus*.

Es verdad que con preferencia debemos preocuparnos mientras dura nuestra educación escolar de formar nuestro criterio; verdad es también que podemos formárnoslo sin necesidad de la memoria, merced á la simple asimilación intelectual. Así, después de leer un libro de astronomía, sabemos por qué no se caen los astros aun cuando no recordemos los términos de la ley de la atracción universal; después de leer un libro de física, sabemos por qué corren los trenes aun cuando no recordemos la ley de la expansión de los gases; y después de leer la historia, conocemos el desarrollo general de la civilización aun cuando hayamos olvidado nombres, fechas y sucesos. No se puede decir, de consiguiente, que hemos perdido nuestro tiempo cuando hemos olvidado las nociones particulares que hemos aprendido. Sobre nuestra conducta y sobre nuestra mentalidad (dice Claparède) influye no solo lo que sabemos sino también lo que hemos sabido. (19) Aun es de advertir que en el comercio ordinario de la vida vale más el buen criterio que el mucho saber.

Con todo, hay numerosísimas personas que por razón de edad, estado, profesión ú oficio, necesitan retener en la memoria las nociones aprendidas de comprensión. En este caso se encuentran, verbi-gracia, los examinandos, los profesores, los técnicos, los profesionales, los artistas, etc.

En los demás, si se exceptúan las disciplinas de la enseñanza religiosa, al presente solo imponen el estudio de memoria aquellos profesores que por falta de preparación pedagógica, no saben enseñar.

Pero sea que se dé mucha ó poca extensión al estudio mnemónico, se halla definitivamente proscrita la práctica de alimentarlo con materias que no estén al alcance de la inteligencia educanda. Nada debe llegar á la memoria sin pasar previamente por el entendimiento, porque lo que no se comprende es indigerible y su aprendizaje ni enriquece ni educa al espíritu (20).

§ 138. Llámense *textos didácticos* esos libros que resumen el saber en orden lógico y lo exponen en estilo sencillo con el propósito de ponerlo al alcance de las inteligencias educandas y de facilitar su adquisición dentro de los plazos escolares.

Históricamente el texto es anterior al tratado porque las primeras obras compuestas después de la invención ó la adopción de la escritura no tuvieron por objeto disertar acerca de tales ó cuales puntos de la ciencia sino reemplazar á la memoria en la función de conservar y transmitir el saber empírico, los relatos históricos y las reglas jurídicas. Textos de enseñanza fueron sin duda en su tiempo

(18) Vecchia, *Scienza dell'Educazione*, t. I, § 91.

(19) Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale*, Introduction, pág. II.

(20) Vecchia, *Scienza dell'Educazione*, t. I, § 91.

los Códigos de Minos, de Dracon, de Solón, de las Doce Tablas, etc., como que fué para facilitar el estudio y descargar la memoria para lo que se escrituró el derecho, cuyo conocimiento se había transmitido hasta entonces oralmente.

Texto de enseñanza fué también el *Pentateuco*, depósito general del derecho, de la moral, de la higiene y de las tradiciones mosaicas que los israelitas aprendían de memoria, aun sin saber leer, merced á la lectura que los levitas hacían diaria y permanentemente en las sinagogas (21).

A la verdad, para las actuales generaciones, que más ó menos se han educado en el espíritu de aversión contra los aborrecibles textos, no son fácilmente apreciables los beneficios que estos acomodados didácticos rindieron de pronto á los pueblos. Para apreciarlos en su justo valor, es menester trasladarse con la imaginación á tiempos anteriores á la historia, cuando nadie podía instruirse á sí mismo ni en corto plazo porque el saber era monopolio de las clases sacerdotales, y no había otro medio de conservarlo que la memoria ni otro medio para transmitirlo que la palabra oral. En tales circunstancias, el texto vino á causar una revolución propendiendo á emancipar á los pueblos de la férula sacerdotal, ofreciendo á todo hombre facilidades para instruirse sin el auxilio del maestro mediante un proceso de simple auto-educación, y permitiendo dar en menos tiempo una enseñanza mucho más rica (22).

En efecto, por más largo que sea en los pueblos cultos el período de la educación escolar comprendido entre el primer año de la escuela primaria y el último de las humanidades, siempre resulta más corto y más provechoso que el período de la primitiva enseñanza oral, la cual no puede de suyo grabarse en la memoria de los instruendos sino bajo la doble condición de concretarse á las nociones más generales y de repetirse innumerables veces alargando el tiempo del estudio.

Baste observar en comprobación, que bajo el régimen de la enseñanza oral, los galos de los tiempos de Julio César, y los mejicanos de los tiempos de la conquista española gastaban 20 años en la adquisición de una suma de nociones tan nimia que por medio de textos hoy podríamos adquirirla más descansadamente en menos de 20 meses (§ 1 (a)).

Merced á la invención de la escritura y á la subsecuente con-

(21) L'enseignement élémentaire ne comprenait (en Roma dice Marquardt) que la lecture, l'écriture et le calcul; la récitation de la Loi des Douze Tables allait sans doute de pair avec la lecture; car nous n'avons pas connaissance, au moins pour les temps anciens d'un autre livre d'exercice. Marquardt, *La Vie privée des Romains*, t. I, pag. 114.

Davidson, *Historia de la Educación*, lib. I, cap. V, pag. 115.

(22) Así se explica la resistencia que las clases privilegiadas opusieron siempre en los albores de la historia á la escrituración del saber y de las tradiciones, y la tenacidad con que los pueblos la exigieron hasta alcanzarla. De esta gran lucha política, casi siempre anterior á la historia, las tradiciones conservaron recuerdos muy fidedignos en Egipto, en Grecia, en las Galias, en Irlanda, etc. (§ 33 nota 2).

Según Davidson, en Jerusalem ni el maestro ni los discípulos llevaban libro alguno á la escuela; el trabajo escolar consistía en aprender de memoria versos bíblicos y aquellos dictados de los rabinos que formaban la ley oral y que era prohibida escriturar, y la instrucción estaba así reducida á la tarea de repletar la memoria descuidando el cultivo de la inteligencia. Davidson, *Historia de la Educación*, lib. I, cap. V, pag. 115.

fección de los textos, la enseñanza oral fué suplantada durante siglos fuera de los templos, en los grados inferiores de la instrucción, por la enseñanza escrita, precisamente en mérito de que ésta transmite en menos tiempo un caudal más abundante de nociones.

A esta primera causa que dió al texto un predominio casi absoluto en el campo de la enseñanza, se agregó bien pronto otra originada de la incapacidad científica y pedagógica de los maestros. Por su naturaleza, la enseñanza oral requiere y supone en ellos un cierto grado de preparación, sin la cual les sería imposible cumplir su misión; y por el contrario, para dar la enseñanza escrita, fundada exclusivamente en el estudio mnemónico del texto, ó sea para dar y tomar las lecciones al pie de la letra, no necesitan más que saber leer y escribir. Merced á esta cualidad de la enseñanza escrita, que habilita al simple monitor de escuela elemental para desempeñar una cátedra universitaria, se difundió la creencia de que la función pedagógica no requiere preparación alguna, se deprimió en grado sumo el personal docente hasta convertirlo en objeto de mofa popular, y consiguientemente, se hizo más imprescindible el empleo de los textos como único medio de suplir la deficiencia de los maestros. De esta manera, después de haber sido adoptados en razón de las ventajas que ellos ofrecían para la adquisición, para la conservación y para la transmisión del saber, fué menester generalizarlos porque á causa de su misma adopción primitiva, las cátedras llegaron un día á encontrarse ocupadas por maestros que carecían de la más elemental capacidad para enseñar cosa alguna sin la ayuda del libro.

Como destinados que fueron en los principios á facilitar el estudio de memoria, los textos se han resentido por lo común hasta nuestros mismos días de este vicio original de su primitiva destinación, habiéndose desatendido casi por completo al confeccionarlos la primordial necesidad de facilitar la asimilación intelectual. Son por sí solos indicios manifiestos del grado en que se descuidaba el deber de atender á dicha necesidad los dos hechos siguientes:

1º Que hasta la primera mitad del siglo XIX, lo más de los textos se componían en latín y se imponían en la enseñanza desde antes que los instruendos comprendieran esta lengua (23); y 2º que

(23) Nada más singular que los esfuerzos hechos en algunos países para conseguir que la enseñanza se diese en la lengua nacional.

Gréard, *Enseignement Secondaire*, t. II, pág. 37.

Geiger, *El Renacimiento y los Estudios de Humanidades en Italia y en Alemania* lib. II, cap. V, pág. 152, del t. VII de la *Historia Universal* de Oncken.

Vives, que fué uno de los educacionistas más adelantados del siglo XVI (1492-1540), aconsejaba que todos los ramos se estudiasen en latín. Lange, *Luis Vives*, cap. II, pág. 107.

« En cuanto á educación superior (dice Pérez Rosales aludiendo á la que se daba en Chile á principios del siglo XIX), peor es meneallo, porque todo lo aprendíamos en latín para mayor claridad. Del estudio del idioma español ¿para qué hablar? ¿ni quién podía perder tiempo en ponerse á estudiar un idioma que todos nacíamos hablando?... En las conversaciones que el acaso me proporcionaba tener con el distinguido patriota y sabio juriconsulto don Gabriel Palma... me aseguró que en 1815, siendo él profesor de latinidad en el Seminario, enseñaba á hurtadillas á sus manteistas algunas reglas de hablar y, escribir en castellano... No había en parte alguna ni gramáticas ni diccionarios puramente españoles... Nadie podrá disputar con justicia á Palma la gloria de haber sido el primer

hasta nuestros mismos días, la enseñanza de los textos ha empezado por definiciones, aforismo, teoremas, reglas generales y fórmulas sacramentales que para las inteligencias educandas eran ininteligibles antes de las demostraciones subsecuentes.

Su misma forma externa deja adivinar el invariable propósito de favorecer el estudio mnemónico. Sea, en efecto, que se los compusiera en latín ó en lengua vulgar, se conceptuaban mejores y más dignos de servir de modelos aquellos que adoptaban la forma métrica ó la forma catequista, formas más ó menos acompasadas que halagando al oído, ayudan á la memoria y á la retentiva. Adoptáronse ambas formas como un gran progreso pedagógico á iniciativa principalmente de los jesuitas, que en los siglos XVII y XVIII se contaron sin duda alguna entre los más avanzados educacionistas; y como venían á secundar la tendencia general que favorecía los estudios meramente mnemónicos, se generalizaron tanto y tan rápidamente que á principios del siglo XIX los textos de aritmética, de religión y de historia que más abundaban eran los versificados y los catecismos.

Impuesto el texto en todas las disciplinas por la necesidad de auxiliar á la memoria, que era la facultad que se hacía prevalecer en el estudio, su importancia empezó á decaer tan pronto como por haberse iniciado el empleo del método inductivo, se empezó á sentir la necesidad de substituir la enseñanza libresco por la enseñanza objetiva para facilitar la observación de los hechos.

Si en las mejores escuelas de nuestros días se da la enseñanza con el auxilio de un abundante material docente, por medio de mapas, cuadros y cartas murales, por medio de globos celestes y terráqueos y de aparatos planetarios, por medio de experimentos físicos y químicos, por medio de colecciones mineralógicas, botánicas y zoológicas y de otros medios objetivos, es no solo ni tanto porque con ellos se hacen más placenteras las tareas del estudio sino principalmente porque dada la índole inductiva de las ciencias, el instruendo no puede asimilárselas de otra manera.

Así, pues, la adopción del método inductivo impuesta por las ciencias experimentales y empezada cuando se creía todavía que el único estudio razonable era el estudio mnemónico, fatalmente tenía que ocasionar la decadencia del texto, cuyo uso es punto menos que incompatible con el de los medios objetivos. Sin desconocer los servicios que el texto ha prestado á la enseñanza no solo auxiliando á la memoria y facilitando la auto educación, sino también gerarquizando los conocimientos para transmitirlos en orden lógico (§ 105), la pedagogía propende hoy á proscribirlo de la mayor parte de las asignaturas porque él induce á los maestros en la pereza por el hecho de permitirles dar sus lecciones sin previa preparación, y á los escolares en el estudio de memoria por el

---

profesor de gramática castellana en Chile, ni al general don Francisco Antonio Pinto la de haber... ordenado como ministro del interior el año 1825, que se tuviese el estudio especial de la gramática castellana como parte integrante de los del Instituto». Pérez Rosales, *Recuerdos del Pasado*, cap. I, pág. 10.

hecho de permitirles aprenderlas sin necesidad de prestar atención á las explicaciones orales (24).

No obstante estas observaciones, sería aventurado concluir que la didáctica debe renunciar en absoluto al uso de los textos (25). Si hay asignaturas cuya enseñanza y cuyo estudio pueden prescindir de ellos, hay otras que los requieren indispensablemente. Por otra parte, sea á causa de la deficiencia, sea á causa de la naturaleza de la preparación pedagógica de los maestros, solo algunos hay que están en situación de renunciar por completo á las lecciones escritas en interés de las lecciones orales, y los restantes, acaso los más, nada pueden enseñar sin un libro que les dé hecha la enseñanza.

A mi juicio, los textos servirán siempre: 1º en todos aquellos casos en que el estudio se debe hacer de memoria (§ 107); 2º en todos aquellos en que el estudio versa sobre datos numéricos ó estadísticos; 3º en todas aquellas asignaturas que tienen por objeto el estudio de la forma, cuales son las de lectura, de modelos literarios, de epigrafía, de numismática, etc., con exclusión de aquellos que miran á la ciencia de la lengua, como la gramática, la literatura, la filología, etc.; 4º en todas aquellas en que el estudio del fondo va subordinado al de la forma literal, como es el de las leyes escritas.

Por último, en las demás asignaturas sirven también los textos: 5º como obras de consulta para auxiliar á los maestros en la enseñanza y á los escolares en el estudio; y se comprende que donde el personal docente carece de la doble preparación científica y pedagógica que se requiere para poder renunciar en lo posible á la enseñanza libresca, los textos se impongan como único medio de suplir hasta cierto punto la incompetencia de los maestros; y 6º para fijar en interés de los colegios particulares, la suma mínima de nociones que cada asignatura debe contener (26) á juicio del Estado cuando éste tiene en sus manos la prerrogativa de la colación de grados. La creencia vulgar, según la cual esta fijación se puede hacer por medio de los programas, no es compartida por ningún maestro y por ningún examinador de experiencia. Por detallados que sean estos índices, solo sirven para determinar las materias que se deben enseñar, no su cantidad ni su desarrollo, como lo prueba el hecho de que un mismo programa se puede adaptar á la enseñanza de un curso semestral, ó á la de un curso anual, ó á la de un curso más largo aún.

(24) Ruiz Amado, *La Educación Intelectual*, § 423. Altamira, *La Enseñanza de la Historia*, cap. VIII.

(25) Vecchia, *Scienza dell' Educazione*, t. I, § 69. Amunátegui, *Estudios sobre Instrucción Pública*, t. I, págs. 243 á 268.

(26) Alcántara García, ob. cit. t. VI, § 109.

Sobre el uso de los textos de historia en las escuelas primarias y en las secundarias de Alemania, véase Quesada, *La Enseñanza de la historia en las Universidades alemanas*, cap. II, nota núm. 176, pág. 215.

Debo prevenir sin embargo, que en las numerosas visitas que hacia 1882 y 1883 hice á dichos establecimientos en Berlín, nunca ví que los profesores de historia impusieran texto á sus alumnos.

En todo caso, sin embargo, se debe tener presente que la enseñanza por excelencia es la enseñanza oral é intuitiva y que de consiguiente, el maestro debe siempre propender á prescindir del texto y á tornarle innecesario (27).

§ 109. Después de haber establecido que la enseñanza oral, afianzada siempre que proceda por los medios objetivos, debe prevalecer en general contra los textos, toca ahora exponer las varias formas que ella puede revestir á fin de determinar en seguida cuales son las que corresponden á los diferentes grados de la instrucción.

Sea de carácter objetivo, sea de carácter meramente verbal, la enseñanza oral no se puede dar sino en forma de monólogo ó en forma de diálogo. Cuando el maestro se lo habla todo, la enseñanza toma el nombre de *disertativa*, y el de *interrogativa* ó *socrática* cuando el maestro lleva á los alumnos por medio de preguntas inteligentes, á darle contestaciones que les acercan más y más á la verdad (28).

Aun cuando estas dos formas didácticas quedaron perfectamente diseñadas en la antigua Grecia, de un lado por Sócrates, que enseñaba interrogando, y de otro lado por los demás filósofos, que enseñaban disertando, ello es que hasta el siglo XIX prevaleció en la práctica de manera casi exclusiva el monólogo contra el diálogo (29).

Las causas que impusieron el monólogo en la enseñanza son muchas y de muy varia naturaleza. Sin agotar en manera alguna la enumeración, von Christ cuenta las que siguen: 1º la influencia incontestable del ejemplo de Aristóteles, quien siempre prefirió la disertación á la interrogación; 2º la enorme influencia de estudiantes á las universidades modelos, esto es, á las grandes universidades, que dificultando sobre manera la enseñanza individual del diálogo, imponía la enseñanza colectiva del monólogo (30); 3º el

(27) Alcántara García, *La Educación y la Enseñanza*, t. VI, § 108.

«La escuela primaria, dice el eminente profesor Mercante, no necesita otros textos de matemática que los de ejercicios y problemas. La enseñanza es oral y nada para el aprendizaje de las operaciones puede substituir la explicación del maestro. El texto de aritmética en manos de niños exige dos horas para lo que se adquiere en cinco minutos (por medio de la enseñanza oral) sin el peligro del estudio de memoria». Mercante, *Cultivo y Desarrollo de la aptitud matemática del niño*, cap. XII, pág. 664.

(28) Alcántara García, *La Educación y la Enseñanza*, t. VI, § 79.

Vecchia, *Scienza dell' Educazione*, t. I, § 102 á § 108.

En general, los pedagogos dan el nombre de *expositiva* á la forma que denomino *disertativa*. Me he permitido modificar en este punto la terminología didáctica porque me ha parecido ser preferible reservar el predicado *expositiva* para la enseñanza que se contraponé á la dogmática. La dogmática impone; la expositiva expone.

(29) Hailman, *Historia de la Pedagogía*, conferencia 3ª.

(30) Según algunos autores, el número de estudiantes en algunas de las más grandes universidades llegó en ocasiones á 30.000. Pero aun descontando la parte hiperbólica, no es dudoso que á las cátedras de los más célebres maestros de París, de Bolonia y de Viena asistían centenares de oyentes. Según Sánchez de la Campa, en el siglo XVI, los estudiantes de la Universidad de Salamanca eran: 200 médicos, 700 legistas, 750 teólogos, 900 filósofos y lógicos, 1900 canonistas y 2000 de lenguas. Suma total: 6500. Sánchez de la Campa, *Historia de la Inst. Públ. de España*, t. I, cap. XIX, pág. 152.

Según Fitting, en el siglo XII, la sola escuela de derecho de la Universidad de Bolonia, llegó á contar 10.000 estudiantes. Fitting, *Les commencements de l'École de Droit de Bologne*, pág. 109. Fournier, *La Nation allemande à l'Université d'Orléans*, pág. 5.

A la Universidad de París, que en 1908 contó 16.935 estudiantes, asistían en el siglo XV, de 16 á 20.000; número que según Vallet de Viriville, debió ser mucho mayor en los siglos XIII y XIV; y unos 7000 á la de Viena en sus mejores tiempos, bajo el reinado de Federico III. Madrid, *La Evolución Universitaria*, págs. 23 y 25, Vallet de Viriville, *Histoire de l'Instruction Publique*, chap. 11, pág. 118.

carácter eclesiástico que tuvieron los maestros durante varias centurias, carácter que inconscientemente les hacía producir en la escuela las formas monologadas de la enseñanza que usaban en sus púlpitos de predicadores; y 4º el orgullo profesional que les inducía á preferir la forma más solemne del monólogo contra la forma más familiar del diálogo (31).

A las causas enumeradas por von Christ se podrían agregar otras de no menor peso. Es claro, verbigracia, que la falta de preparación pedagógica impone el empleo casi exclusivo del monólogo, porque para enseñar disertando, basta al maestro aprender de memoria las lecciones que se propone dar á sus alumnos, en tanto que para enseñar interrogando, necesita adquirir de ante mano en el arte no tan fácil como parece de formular las preguntas, una destreza que le habilite para proporcionarlas al grado de desarrollo mental y á la suma adquirida de conocimientos. Antes de los progresos alcanzados por la didáctica en el curso del siglo XIX, fatalmente estaban condenados los maestros que no eran Sócrates á convertir sus lecciones en monótonas disertaciones. Hoy mismo, cuando se sabe con perfecta certeza cuán poco educativa es por su índole esta forma didáctica, los más de los maestros la prefieren en mérito de tener para ellos la doble ventaja de requerir menos preparación y de imponer menos trabajo.

Empero, la causa más poderosa porque comprende á las otras es, á mi juicio, el carácter dogmático, y por consiguiente, mnemónico que la enseñanza tenía en todos los grados de la instrucción. Es, en efecto, fácil advertir que la enseñanza no puede ser racional sino á condición de que el maestro interrogue de continuo á sus alumnos, les estimule á pensar, á preguntar, á dudar, á objetar, y averigüe de ellos si sus explicaciones les han satisfecho ó si necesita aclararlas, completarlas, rectificarlas; y que por lo contrario, cuando su enseñanza es dogmática, no tiene porque curarse de que se la entiendan, y lógicamente desenvuelve sus lecciones en forma de sermones que el auditorio escucha en forma pasiva y respetuosa. Durante los siglos medios y modernos, la forma disertativa significó, reflejó y sancionó el reconocimiento de la autoridad aparentemente infalible con que el maestro estaba investido para imponer su enseñanza sin observaciones ni réplicas.

Desde el punto de vista pedagógico, la enseñanza disertativa tiene una pequeña ventaja, la de transmitir en menor tiempo mayor copia de nociones, y un gran defecto, el de que los instruendos reciben la ciencia hecha sin colaboración activa de su parte. Instructiva antes que educativa, esta forma didáctica no estimula sino muy poco la actividad intelectual, no sugiere rumbos á la razón, no pone á los educandos en contacto íntimo con el maestro; les deja sometidos á un régimen de mera pasividad, y fatiga y distrae á cuantos no se han habituado de antemano á prestar atención durante largo tiempo.

Como quiera que la enseñanza debe ser tanto más individual cuan-

---

(31) *Revue Internationale de l'Enseignement*, t. XXIV, pág. 309.

to más bajo es el grado de la instrucción, bien se comprende que la forma disertativa se debe proscribir de las escuelas secundarias y sobre todo, de las primarias, donde los programas fijan la modesta suma de nociones que se debe transmitir en cada período, donde jamás se debe descuidar el carácter educativo de los estudios y donde el instruyendo no está bien habituado todavía á la disciplina de la atención (32).

En cambio, esta forma didáctica se ha arraigado en las escuelas universitaria porque llegando á ella los estudiantes habituados á ejercitar sus facultades y á mantener fija su atención durante un tiempo más ó menos largo, la disertación no ocasiona allí tan graves males como en los grados inferiores, y permite al catedrático cobrar vuelo despreocupándose hasta cierto punto de su auditorio para consagrar todos sus esfuerzos al desenvolvimiento de sus teorías y de sus investigaciones (33). En todo caso, sin embargo, es más digno de preferencia el catedrático universitario que sabe interesar á sus discípulos y darles participación en sus tareas investigatorias.

En cuanto á la forma *catequística* ó *socrática*, tampoco rinde frutos apreciables desde el punto de vista educativo si no se la emplea de alguna manera que sea propia para estimular la facultad que todo hombre tiene de reconocer y descubrir la verdad por sí mismo. Al efecto, debe el maestro empezar por atraer la atención de sus alumnos al objeto de la lección, y sobre la base irremplazable de lo que ya saben, dirigirles una serie de preguntas hábilmente combinadas y formuladas para despertar en ellos la inteligencia y llevarles por una derivación tan insensible como lógica á una conclusión que en el fondo sea una noción nueva (34).

Por su naturaleza esta forma didáctica se esteriliza completamente cuando se la aplica en la enseñanza escrita. Lo que la hace fecunda en frutos para la educación de la inteligencia es la libertad que en la enseñanza oral tiene el maestro para conformar sus preguntas al desarrollo mental, al grado de saber y á las contestaciones anteriores de cada educando, y la libertad correlativa que los alumnos adquieren para contestar según su leal saber y entender, para contra-interrogar al profesor y para presentarle observaciones, dudas y objeciones. Entre tanto, cuando se impone el padrón de un texto escrito, estando formuladas de antemano las preguntas no hay libertad para interrogar, ni hay para contestar si las respuestas están de antemano formuladas.

Aplicaciones adulteradas y reprobables de la forma catequística son, de consiguiente, esos catecismos que hasta la segunda mitad del

(32) Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. II, pág. 185.

Senet, *La Educación Primaria*, cap. VI, pág. 170.

Sales y Ferré, *Métodos de Enseñanza*, págs. 8 y II.

(33) Alcántara García, *La Educación y la Enseñanza*, t. VI, § 80.

(34) Ruiz Amado ha fijado y condensado las reglas que se deben observar en el *arte de preguntar*. *Educación Intelectual*, pág. 190. Marion, *L'Education dans l'Université*, cap. XI, pág. 354.

Mercante, *Metodología de la Enseñanza Primaria*, cap. VII, pág. 79, *Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño*, cap. XIII, pág. 673.

siglo XIX tanto se usaron en los grados inferiores de la instrucción y que al presente solo se conservan entre nosotros como singular distintivo de la enseñanza religiosa. Compuestos de preguntas y respuestas que se formulan por los textificadores sin atender ni á las peculiaridades ni á las diversidades del desenvolvimiento intelectual, son por su apariencia textos de enseñanza catequística y dialogada, pero estando obligado cada educando á aprenderlos íntegramente de memoria hasta poder interrogarse y responderse á sí mismo, son por su fondo textos de enseñanza dogmática y aun disertativa que ponen á la inteligencia en estado de absoluta pasividad.

§ 15. Por más varias que sean las formas didácticas, todas ellas están dirigidas, bajo el respecto instructivo, al propósito expreso ó tácito de dar facilidades al instruendo para que adquiera en el breve tiempo de un curso escolar una suma de conocimientos que la humanidad entera no ha logrado acopiar sino en largos siglos de reflexiones y experiencia.

Desde este punto de vista, la más constante aspiración de la didáctica es la de sintetizar los conocimientos para reducir su masa y perfeccionar los procedimientos para acortar el camino.

Según lo han observado reiteradas veces los tratadistas de lógica, una afirmación general no es en substancia más que un conjunto de afirmaciones particulares reunidas en una fórmula comprensiva, y por medio de ella se dice de cada fenómeno lo que se dice de todos en conjunto, y se abarca de una mirada un campo más ó menos vasto de la naturaleza (35).

Si cada fenómeno se efectuase aisladamente, sin relaciones de causalidad ó de coexistencia con otros, la generalización sería imposible; habría que estudiarlos uno á uno para conocerlos todos; la inferencia hecha en un caso no serviría de luz para comprender otros, y el recuerdo de lo pasado no serviría de experiencia para guiarse en lo presente; por último, el espíritu se embotaría en estudios inacabables que carecerían de utilidad y el que los acometiera recargaría su memoria, pero no ilustraría su inteligencia. No habría ciencia; á lo más, habría erudición.

Lo que hace posible la ciencia es la generalización; y lo que hace posible la generalización es la regularidad de los fenómenos naturales. Por medio de la generalización, el hombre aprende muchas cosas que no estudia directamente, y se sitúa en una altura desde la cual contempla un vasto panorama y abarca una multitud de hechos particulares. Las verdades generales, en suma, son de grande alivio para el espíritu, porque le eximen de estudiar uno á uno los hechos particulares; y sin especificar la enseñanza más de lo que la duración del curso escolar lo consiente, permiten adquirir en breves años nociones que comprenden el ciclo entero del saber humano.

Siendo este uno de los propósitos más fijos del arte de la enseñanza, se comprende que para la generalidad de los educandos no habría ventaja alguna en hacer pasar el espíritu de cada uno á través

(35) Bain, *Logique*, t. I, § 33.  
Comte, *Cours de Philosophie Positive*, t. I, pág. 99.

de los errores en que la razón humana se ha extraviado antes de llegar al conocimiento de la verdad positiva (36). La necesidad de enseñar en el breve lapso del curso escolar la mayor suma posible de nociones exige, por lo contrario, que se vaya derechamente á ellas, dejando á un lado los caminos de través que se siguieron cuando el espíritu las buscaba enteramente á ciegas.

Según lo demostré más arriba, (§ 96), cada error es una hipótesis provisional, es un ensayo de explicación; y cuando ya se conoce el camino que lleva en derechura á la verdad, no se ve qué ventaja habría, si no es la de estudiar el lento y accidentado desarrollo del espíritu humano, en conducir la inteligencia por rodeos y senderos extraviados. La masa de nociones positivas, acopiada ya en cada ciencia, es tan inconmensurable y tan cortos los años que se consagran á adquirirlas, que el espíritu educando no podría detenerse algún tiempo en el estudio de los errores sin restringir proporcionalmente el conocimiento de las verdades.

Con mucha sagacidad advierte Augusto Comte que el arte de la enseñanza debe obrar inspirada en el propósito de conseguir que un entendimiento mediocre llegue en breves años al mismo grado de desarrollo á que han llegado en siglos de perseverantes esfuerzos los ingenios más selectos de la humanidad. Pero aun cuando sea mucho más fácil aprender que inventar, es claro que nunca se alcanzaría este fin, si se sometiera el espíritu de cada instruendo á pasar por los grados intermedios que necesariamente ha tenido que recorrer el genio colectivo de la especie humana (37). Lo natural es que por lo general la enseñanza se concrete á exponer no más que las nociones positivas de cada asignatura, reservando para la sociología, la filosofía y la historia de las ciencias, el estudio del desarrollo intelectual, y por tanto, el de las vías, rodeos y senderos que en cada orden ha seguido el espíritu para llegar al descubrimiento de la verdad.

Empero, si bajo el respecto instructivo la enseñanza que en menos tiempo transmite más nociones es la mejor, no por eso se pueden recomendar y ni aun tolerar esos procedimientos artificiales que los maestros charlatanes, los testificadores industriales y los preparadores de exámenes, han forjado para finstar el estudio sacrificando á este propósito el tiempo requerido por la irremediable lentitud de la asimilación intelectual. Sin duda, merced á la indefinida plasticidad de la memoria y al perfeccionamiento de

(36) Vecchia, *Scienza dell'Educazione*, t. I, § 56.

Comte y Spencer creen que supuesta la regla de que en la enseñanza se deben seguir los mismos procedimientos que se siguen en las investigaciones, se debería disponer el plan general de educación en forma que la inteligencia educada atravesase las mismas gradaciones que el espíritu humano ha atravesado. En otros términos, se debiera á su juicio, hacerla atravesar primeramente un ciclo de educación fetiquista, en seguida un ciclo de educación politeista, y llegar al ciclo del período positivo después de pasar por el del monoteísmo. Pero como lo observa Siciliani, un sistema semejante no ilustraría mejor al espíritu y lo retendría más tiempo en estudiar los orígenes de la verdad que la verdad misma. El principio dice que las verdades se deben enseñar en el orden en que han sido descubiertas, y no dice que en la enseñanza se deban comprender los errores é hipótesis falsas que han preparado el descubrimiento. Siciliani, *La Scienza dell'Educazione*, pág. 75.

(37) Comte, *Cours de Philosophie Positive*, t. I, pág. 62.

las formas didácticas, no hay la menor dificultad para que la mayor parte de los instruendos reduzca en uno, en dos ó más años el tiempo de estudio de las humanidades, del derecho, de la medicina, etc. No es por genial descubrimiento de la charlatanería, es por elemental observación de la pedagogía, como se ha llegado á demostrar que es perfectamente posible repetir en cualquier país las hazañas de aquellas universidades norteamericanas, que con más de dos ó tres años de enseñanza, preparan abogados, médicos é ingenieros. Pero se necesita mucha ingenuidad para confiar en la seriedad de semejantes títulos, puesto que el alimento que rápidamente se ingiere, malamente se digiere, y lo que se aprende de carrera, de carrera se olvida. Yo aconsejaría (dice Bacon) no seguir esos procedimientos que reducen mucho el tiempo del estudio, procedimientos que forzando la precocidad de los alumnos, más es lo que les inflan de presunción, que lo que les inspiran ciencia verdadera (38).

En suma, si bien se concibe que las formas didácticas sean susceptibles de indefinido perfeccionamiento, el buen maestro debe vivir predispuesto contra la propensión charlatana á festinar inconsultamente el desarrollo gradual de la instrucción. «El medio más rápido para aprender francés (dice Münsterberg) puede ser el más pobre y el menos educativo para los fines de la vida en su conjunto, por muy obvio que pueda parecer que la rápida y fácil adquisición debe ser el objeto primordial de nuestros deseos (39). La misma observación se aplica al estudio y enseñanza de cada uno de los ramos del saber.

Desde el doble punto de vista pedagógico y filosófico, no hay más medio de abreviar el tiempo de los estudios que convertir las nociones concretas y particulares en nociones abstractas y generales á fin de reducir la cantidad de la enseñanza sin restringir su extensión.

Pero el fin más elevado que con la invención y perfeccionamiento de las formas didácticas se persigue, es el de poner la instrucción al servicio de la educación, avivando, desarrollando y fortaleciendo la inteligencia del escolar por medio de la intuición hasta el grado en que pueda manejarse por sí sola. Enseñar lo más posible es el empeño de la instrucción; enseñar lo mejor posible es el de la educación. Cuando las formas didácticas rinden estos frutos, es cuando se ve con claridad que ellas son una simple clase de las formas educativas (§ 10).

Según lo he observado una y otra vez, en los pasados siglos no se curaban mucho los maestros de adoptar formas didácticas que tuviesen eficacia educativa; trataban el espíritu del educando como si fuese una aptitud meramente receptiva, no como verdadera facultad activa; y concretándose á repletarlo de nociones, no lo fortalecían, ni lo desarrollaban, ni lo educaban y en tanto

(38) Bacon, *Dignité et Acroissement des Sciences*, lib. VI, chap. III, pág. 184.

(39) Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. II, pág. 16.

cuanto prescindían de la asimilación intelectual, ni aun lo instruían (40).

Contra este vicio capital de las antiguas formas didácticas, ha reaccionado vigorosamente la pedagogía científica educando al maestro en doctrinas que le imponen la obligación de dar siempre á la enseñanza, con el auxilio de la instrucción, finalidad educativa. Bajo la inspiración de las geniales observaciones de Montagne, saben hoy los maestros que no vale tanto lo que enseñan cuanto la manera cómo lo enseñan; que una gran copia de nociones interesa mucho menos que el medio de adquirirlas y aumentarlas independientemente sin tasa ni medida; y que la mejor enseñanza no es aquella que inyecta las ciencias hechas en el cerebro de los educandas sino aquella que les guía para que vayan como formándolas y asimilándose las por sus propios esfuerzos (41). Así, cuando se trate de enseñarles á distinguir los sustantivos y los adjetivos, lo que se debe perseguir no es atiborrarles el cerebro de nociones abstractas y acaso incomprensibles de gramática, sino ayudarles á hacer la debida diferencia entre las cosas y sus cualidades, induciéndoles á estudiar más bien las ideas que las palabras y á notar algo que jamás habían observado aún cuando sin duda lo han tenido en la vista desde el día de su nacimiento. De esta suerte, la tarea de la enseñanza queda en gran parte reducida á fijar la atención de los educandos de manera gradual en materias que están bajo el imperio de sus miradas y de sus inteligencias y que á condición de ser expuestas en cierto orden y forma, pueden ellos comprender y asimilarse sin mayor esfuerzo y con verdadero placer. En otros términos, como lo estableció Pestalozzi, la base fundamental de la buena enseñanza y del estudio fructífero es la *intuición* (42).

Esencialmente la enseñanza intuitiva es una forma didáctica que tiene por objeto educar nuestros sentidos adiestrándolos en el arte

(40) Marquard, *La Vie privée des Romains*, t. I, pág. 127.

Daniel, *Les Jésuites Instituteurs*, chap. X, pág. 218.

« Nous ne travaillons (dit Montaigne) qu'à remplir la mémoire, et laissons l'entendement et la conscience vuides ». Montaigne, *Essais*, t. I, liv. I, chap. XXIV.

« Pestalozzi ataquava vigourosement ce principe (dice Pompée), en démontrant que... tout système devait considérer et traiter l'enfant, non comme une table rase sur laquelle il faut écrire, comme un vase vide qu'il faut remplir, mais bien le regarder, au contraire, comme une force réelle vivante, active par elle même dès le premier moment de l'existence, comme un germe enfin qu'il suffit de cultiver pour lui faire produire au dehors tout ce qu'il renferme intérieurement. Pompée, *Vie et Travaux de Pestalozzi*, pág. 357.

(41) « El rasgo común á todas las cátedras de historia (dice Quesada) es el típico de la orientación *universtaria moderna*: reducir á su mínima expresión la pasividad de los estudiantes y llevar á su máximo su colaboración. Hoy sería un contrasentido... exponer exclusivamente el profesor, durante meses y meses, su materia desde la cátedra sin procurar el trabajo activo de los estudiantes, sin hacerles investigar, sin hacerles practicar un estudio propio é intensivo: aquello sería sencillamente apelar al memorismo de los oyentes... Por eso el sistema de *semanario* domina la enseñanza cada día más, haciendo que cada asignatura tenga locales propios, generosamente dotados de todos los elementos de estudio y exigiendo que cada estudiante trabaje activamente ». Quesada, *La Enseñanza de la Historia en la Universidades Alemanas*, cap. IV, pág. 894.

(42) Pestalozzi, *Cómo Gertrudis enseña á sus hijos*, pág. 149.

« La idea dominante de su método (dice Compayré) es la intuición... Nos acercáramos á la verdad si definiésemos á Pestalozzi como el *pedagogo de la intuición*... ¿Qué es, pues, la intuición? No es solamente la percepción externa de los sentidos. La intuición se extiende á las experiencias de la conciencia interna, á los sentimientos, á las emociones,

no fácil de la percepción inteligente; que nos enriquece de observaciones para que podamos formar con nuestros propios recursos la ciencia, habituándonos á estudiar directamente las cosas, los hechos y los fenómenos, y que nos emancipa de la imaginación y el desvarío, dando base objetiva ó todos nuestros conocimientos.

Para alcanzar este objeto, es indispensable *interesarse* á los educandos en el estudio, sin que esto signifique que á toda educación intelectual se deba dar fin utilitario. Independientemente de todo interés industrial, profesional ó pecuniario, no hay estudio que no sea susceptible de despertar en los escolares aquel que se ha llamado *interés pedagógico*, ó sea el anhelo de aprender, porque el deseo de saber es una necesidad tan viva de la humana inteligencia que su satisfacción procura goces de los más íntimos y puros de la vida. De aquí viene que por regla general, todo conocimiento nuevo les interesa, y si una enseñanza nueva no logra también interesarles, debemos pensar que por su naturaleza sobrepasa el grado de comprensión de la inteligencia educanda ó que por su forma les causa en vez de placer, contrariedad, hastio, fatiga (43).

Con arreglo á estos principios, en el estudio debe entrar por mucho mayor parte lo que el entendimiento educando haga de suyo para asimilarse las nociones que lo que haga el maestro para transmitírselas (44); y no es mejor maestro el que enseña más ciencia sino el que mejor enseña el arte de estudiarla.

tanto como á las sensaciones. La intuición es la impresión inmediata que el mundo físico y el mundo moral producen sobre nuestros sentidos exteriores é interiores. La intuición es la experiencia personal directa». Compayré, *Pestalozzi y la Educación Elemental*, pág. 58.

Alcántara, *Educación Intuitiva y Lecciones de Cosas*, cap. III.

Isabel Bering y J. T. Sepúlveda, *La Enseñanza del Castellano*, págs. 4 á 8.

Mercante, *Metodología de la Enseñanza Primaria*, cap. XI.

Ardigó, (*La Ciencia de la Educación*, t. I, cap. IV, pág. 45), dice así: «El vocablo *intuitivo* viene de la palabra latina *intueri*, que significa *ver*; por lo tanto quiere decir: método por el cual se enseña haciendo ver. Si embargo, el método intuitivo no se vale solamente del sentido de la vista, si bien éste es el más ampliamente utilizado de todos; de donde se obtiene su significado más completo, que es *aquel método por el cual se enseña con la ayuda de la experimentación mediante la aplicación de todos los sentidos, y no por la palabra únicamente*».

Montaigne, *Essais*, t. I, liv. I, chap. XXIV.

(43) Locke, *Pensées sur l'Éducation*, pág. 259.

Spencer, *La Educación*, cap. II, págs. 89 y 90.

Pompée, *Vie et Travaux de Pestalozzi*, págs. 205 et 206.

Sobre el interés en la enseñanza y en el estudio, véase Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pedagogie Expérimentale*, chap. IV, § 7, Mauxion, *L'Éducation par l'Instruction*, chap. IV. Ruiz Amado, *La Educación Intelectual*, cap. I y Pillsbury, *L'Attention*, chap. IV.

Ebbinghaus, *Précis de Psychologie*, págs. 120 et 121.

Münsterberg ha indicado un peligro para la educación en la moderna tendencia á fomentar el estudio por medio del placer. No puede negarse, dice, que en cierto grado el principio de la economía de esfuerzos y el de la plenitud del desenvolvimiento mental se mantienen en una especie de antagonismo. El primer principio exige que el conocimiento se adquiera siempre mediante estudios por los cuales haya afición y entusiasmo. El segundo debe conducirnos á la convicción de que la escuela no puede desenvolver todas las funciones importantes del espíritu si el educando no es adiestrado en el dominio de trabajos que no ejecute con gusto y que mire más como servidumbres que como fuentes de goces. Un estudio que halaga el sentimiento é interesa puede ser conveniente para la rápida asimilación de una gran copia de nociones, pero olvida el desenvolvimiento de aquella función mental que más se necesita para una vida de ideales elevados, la atención voluntaria. No otra causa tiene la superficialidad que hace ineficaz la mayor parte de la labor de nuestros días. Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. XVIII, págs. 17, 19 y 320.

(44) Alcántara García, *Educación Intuitiva y Lecciones de Cosas*, cap. IX.

Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, pág. 199.

Los higienistas lamentan mucho y con sobrada razón el recargo de labor intelectual (*surmenage intellectuel*) con que la escuela contemporánea agobia á los instruendos; pero conviene advertir que la mayor parte de las veces el recargo no es ocasionado por la cantidad sino por la calidad de la enseñanza (45). Cuando las lecciones se explanan intuitivamente con viveza y en orden lógico, pasando de lo conocido á lo desconocido, lo más común es que cautiven la atención de los educandos, y toda instrucción proporcionada á su desarrollo cerebral se les puede dar con un poco de arte en forma que les interese, que les excite la inteligencia, que les procure placer y que no les fatigue mientras no se prolongue con exceso. Si á menudo ellos se muestran reacios contra el estudio, es porque la enseñanza les hace empezar por definiciones que no comprenden y da por sabidas nociones que ellos no han adquirido. Gréard lo ha dicho: siempre que un alumno muestre repugnancia á cumplir una tarea, se debe colegir que aquel estudio ó por su naturaleza ó por su forma, es superior al alcance de su entendimiento (46). Por la misma razón, el que la enseñanza recurra con frecuencia á medios coercitivos denuncia mucho menos la torpeza de los alumnos para entender que la de los maestros para explicar. Con el auxilio de la intuición y el interés pedagógico, el estudio procura tan vivos goces al educando que solo por excepción hay que aplicar el régimen coercitivo.

Son muchos y muy varios los medios que el arte pedagógico emplea para mantener á la inteligencia educanda, durante todo el curso de la instrucción, en estado de viva actividad. Se puede decir que los hay especiales para cada asignatura. Entre los de mayor eficacia y de más general aplicación, fuera de las lecciones de cosas y de las excursiones escolares que ya se han estudiado (§ 17 y § 18), se pueden enumerar los que siguen (47).

1º El acopio de útiles, aparatos é instrumentos de enseñanza adecuados á la peculiar naturaleza de cada asignatura. Desde el punto de vista material, nada diferencia más profundamente las escuelas contemporáneas de las antiguas. Cuando toda la enseñanza era dogmática y todo el estudio mnemónico, las aulas se mantenían desnudas en absoluto de material de enseñanza. Por el contrario, las buenas escuelas contemporáneas, á virtud del carácter objetivo

(45) Mauxion, *L'Éducation par l'Instruction*, chap. IV, § III.

Gréard, *Enseignement Secondaire*, t. II, pags. I et 73.

Gréard, *Enseignement Secondaire*, t. II, pag. 137 et 140.

(46) Gréard, *Enseignement Secondaire*, t. II, pag. 137.

(47) «Cada vez se ve más claro, dice Posada, que enseñar exige una relación de intimidad entre maestro y discípulo y pide la intervención constante de ambos en la tarea de investigación; único modo, por otra parte, de que la enseñanza sea... obra de educación é influjo moral. Por eso doquiera que se practica una enseñanza seria, cualquiera que sea su grado, siempre que se trate de algo más que de una mera vulgarización de conocimientos de la difusión de resultados científicos, no se limita la función del maestro á la de la cátedra en el sentido corriente, es decir, á la tarea expositiva, realizada desde lo alto de una plataforma ante un público pasivo, sino que al lado de esa función expositiva, superándola en importancia y estimación, á veces obscureciéndola en absoluto, se organizan los seminarios, los ejercicios prácticos, las conferencias de conversación, los diálogos socráticos, los trabajos monográficos, los laboratorios, las excursiones», etc., etc Posada, *Pedagogía* pág. 39.

Sales y Ferré, *Métodos de Enseñanza*, pág. 13.

impreso á la enseñanza, son como museos pedagógicos porque están dotadas de cuantos útiles, aparatos é instrumentos se juzgan necesarios para facilitar el estudio racional é intuitivo de cada materia (48).

2º La experimentación ó sea la reproducción artificial de los fenómenos naturales. Proscripto el estudio mnemónico, no hay más medio racional de enseñar las ciencias experimentales que la experimentación. No hay tampoco enseñanza que cautive más la atención de los educandos, que más profundamente se grave en la inteligencia y que con más fuerza les tienta á buscar en nuevos experimentos la confirmación de las leyes físicas y químicas. La experimentación es una de las formas más genuinas de la enseñanza intuitiva (49).

3º La práctica, cada día más difundida de ejercitar á los educandos en el desarrollo de temas escolares (50).

Para que estos ejercicios den frutos, se requiere indispensablemente por un lado, que versen sobre materias ya estudiadas, y por otro, que se adapten al grado de desenvolvimiento intelectual de los educandos (51).

Sea que la composición se haga sobre la base de nociones sugeridas en su totalidad por el maestro, sea que se haga sobre la base de un tema cuyo desarrollo se deje íntegramente á la iniciativa de los alumnos; la práctica indicada tiene la propiedad de ponerlos en contacto personal con las dificultades que los trabajos intelectuales ofrecen, les ejercita en el arte de salvarlas, les da ocasiones para medir sus fuerzas y para aplicar lo que han aprendido, les descubre la perspectiva de campos no explorados de la ciencia, y á la vez que reduce su presunción, vigoriza sus fuerzas y atiza su actividad.

Ningún desaliento hace sentir tan vivamente la propia importancia como el desaliento de aquellos escolares que por primera vez toman la pluma para desarrollar un tema; pero tampoco hay triunfo que inspire tanta confianza en las fuerzas del espíritu como el triunfo que ellos obtienen cuando vencen las primeras dificultades (52).

(48) Para la enseñanza de la historia, véanse como ejemplos Quesada, *La Enseñanza de la Historia en las Universidades Alemanas*, cap. II, pág. 184.

Altamira, *Enseñanza de la Historia*, cap. V.

(49) La enseñanza experimental en contraposición á la enseñanza puramente mecánica, empezó há dos ó tres siglos en las facultades de medicina; pero no se ha planteado y generalizado sino en el nuestro. La Universidad de Montpellier no tenía gabinete de anatomía ni colecciones científicas hasta fines del siglo XVIII, y la de París no tenía clínicas. Un educacionista de la época se mofaba de otro que en cierto libro recién publicado decía que había llegado la hora de abrir á la química las puertas de los colegios, de construir hornos en las clases, de manejar el soplete y de iniciar á los escolares en la doctrina de los gases. Por último, en todas partes, el estudio de la física estaba reducido á disputar sobre los elementos de la materia y los sistemas del mundo; y las cuestiones arbitrarias y metafísicas sobre la naturaleza de los cuerpos, del espacio, del movimiento y del reposo, cuestiones tan propias para la disputa como inútiles para el conocimiento del mundo real, eran las únicas de que se preocupaba la enseñanza. Para eso no se necesitaban instrumentos. LIARD, *L'Enseignement Supérieur*, t. I, pags. 43, 62 y 76. — *Revue Internationale P'Enseignement*, 1891, t. II, pag. 429.

(50) Vecchia, *Scienza dell'Educazione*, t. I, § 86 á § 90.

(51) Vecchia, ob. cit. t. I, § 87.

(52) « Los ejercicios escolares hechos á domicilio observa Gréard, son las tareas que más desarrollan la originalidad del espíritu ». Gréard, *Enseignement Secondaire*, t. II, pág. 156.

« Estos ejercicios son para los alumnos, dice Vecchia, como la práctica para el agricultor: todos los conocimientos de química y de botánica le son de ningún valor si

4º La práctica universitaria de ejercitar á los estudiantes en el arte de la investigación. Con este propósito se han venido fundando como anexos de las cátedras de enseñanza superior, laboratorios, gabinetes, museos, institutos y seminarios, donde el estudiante no se concreta á comprobar las lecciones del profesor y á repetir los experimentos de la clase sino que además ejecuta trabajos personales de investigación, ora en histología, ora en psicología, ora en química, ora en historia, etc. No hay forma didáctica que imprima al estudio carácter más intuitivo.

5º Al mismo propósito de avivar la actividad mental de los educandos se dirige otra práctica seguida por los mejores maestros, cual es la de estimular el espíritu de duda. No se podría condenar con toda la energía que lo merece la práctica contraria de imponer dogmáticamente la enseñanza y de reprimir en los alumnos, por obra de autoridad, las observaciones, las objeciones y las dudas que la explicación les sugiere. El espíritu no convierte la enseñanza en verdadero conocimiento sino cuando se la asimila bien, y solo se la asimila cuando la comprende con perfección. Reprimir el espíritu de duda vale tanto como contrariar el propósito de la enseñanza, cual es abrir la inteligencia á la luz de la verdad, porque antes de oír las objeciones de los alumnos no puede saber el maestro si sus explicaciones han sido suficientemente, claras y comprendidas. Para saber en cuáles puntos necesita completar, reforzar, aclarar sus explicaciones, él debe provocar artificialmente las objeciones, las cuales no se dirigen nunca sino contra aquellas partes que han quedado mal probadas ó mal dilucidadas. De la misma manera debe proceder si quiere interesar la atención de los educandos, avivar la actividad de sus espíritus, hacerlos partícipes de las purísimas fruiciones del estudio.

Pero si el estudio racional suplanta más y más al estudio mecánico, si día á día se perfeccionan los métodos para estimular mejor la actividad mental de los educandos, en cambio la enseñanza adolece de otros vicios, que por ser menos perceptibles, podrían perpetuarse á la sombra de la inadvertencia general.

Viciosa es, verbigracia, la práctica de aquellos maestros que, ó por desconfianza de las fuerzas espontáneas del espíritu educando ó por lucir una vana erudición, rica en nimiedades insustanciales, descienden en la enseñanza hasta los más minuciosos detalles sin dejar nada por descubrir á las investigaciones, á las reflexiones y á los estudios personales de los alumnos. Es lo que vicia, por ejemplo, la enseñanza de las facultades jurídicas de Alemania. Abundosa en pormenores, se muestra ufana cuando cree haber agotado una materia, acumula las nociones en forma que cuando las últimas entran al entendimiento, todavía no están bien asimiladas las primeras, y no abre horizontes al espíritu porque se pierde en particularidades enmarañadas (53).

---

no sabe cultivar las plantas de manera que puedan prosperar; y los conocimientos del idioma y de aritmética no se toman en cuenta si el que los tiene no sabe escribir una carta ó resolver un problema. Para el maestro mismo, estos ejercicios son un medio de apreciar experimentalmente si su enseñanza es aprovechada y en qué grado lo es». Vecchia, *Scienza dell' Educazione*, t. I, § 86.

(53) Vecchia, *La Scienza dell' Educazione*, t. I, § 65.

El buen maestro, al contrario, debe hacer sentir constantemente á sus alumnos que la porción de mociones que les da es una parte mínima de la suma total que puede darles, á fin de que la insaciable curiosidad del espíritu estimule á proseguir por sí sola en la carrera del estudio y de las investigaciones. En general, decía Herbart, uno aprende bien solo aquellas cosas que le interesan, y la enseñanza más sabia carece de valor pedagógico si no excita la atención de los alumnos y no les inspira el deseo de saber más y más (54).

Tal es el vicio mayor de que siempre adolecía la enseñanza de los jesuitas. Habilísimos para transmitir á sus educandos una suma cualquiera de saber, lo son mucho más para hacerles creer que fuera del círculo trazado por el maestro no hay sino abismos de perdición. No carecieron jamás de catedráticos doctísimos, pero su sistema de educación es tal, que para entregarse á investigaciones originales, sobre todo en el orden filosófico, sus discípulos tienen que emanciparseles. Sus exploraciones no se extienden nunca á puntos muy lejanos, porque les refrena el temor al peligro de errar, y sus enseñanzas carecen de amplitud, porque se esplanan rodeadas de vallas y precauciones. Su objeto no es formar espíritus que hagan libre uso de sus facultades; el fiel alumno de los jesuitas cree, al contrario, que hay pecado en pensar libremente. Su objeto es formar espíritus pasivos, que acepten sin discusión la enseñanza dogmática, siquiera sea bajo reserva de buscar en seguida razones para fundarla. En una palabra, inspirada por la doctrina de la inclinación nativa del hombre al mal, aquella enseñanza se empeña menos en dar vuelo á los espíritus que en refrenar todo impulso espontáneo de la razón; y al efecto, cristaliza los procedimientos didácticos reduciendo la ciencia al formulismo, al reglamentarismo, al automatismo (55).

Todo esto es contrario á uno de los fines más elevados de la educación, el desarrollar más y más las facultades intelectuales. La enseñanza se debe dar siempre en forma que excite la actividad mental, porque su objeto principal es aumentar no tanto el saber de la inteligencia, cuanto el poder del espíritu.

§ 7. Las observaciones que he venido exponiendo en el presente capítulo dejan adivinar por sí solas cuán indispensable es estudiar la psicología general y sobre todo, la psicología de los educandos para adoptar las formas didácticas que les convienen (56).

A la verdad, sería error histórico calificar de novísima la actual propensión de la pedagogía á buscar el apoyo de la psicología. Según lo han manifestado los historiadores de la educación, apenas se

(54) Roehrich, *Théorie de l'Éducation*, chap. III, pág. 38.  
Spencer, *La Educación*, cap. II, págs. 113 y 114.

(55) Siciliani, *Teorie Pedagogiche*, cap. V, pág. 339.

(56) Bain, *Science de l'Éducation*, liv. I, chap. II et liv. II, chap. I.  
Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Expérimentale*, chap. I.  
Compayré, *L'Adolescence, études de Psychologie et de Pédagogie*, XIV, pág. 177.  
Siciliani, *Scienza dell'Educazione*, pág. 57.

Le Bon, *Psychologie de l'Éducation*, liv. III, chap. I, § I á 4.  
Véanse sobre todo las interesantes obras de Bernard Pérez: *Les trois premières années de l'Enfant, l'enfant de trois à sept ans y L'Éducation morale dès le berceau* y la de Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. XI y XII.

encontrará en los pasados siglos educacionista de nota que no sentara el mismo principio, cual es, que el maestro necesita estudiar á fondo á sus discípulos para educarlos con acierto (57). Fué, sin embargo, el eminente filósofo Herbart (1776-1841) el primero que desarrolló por extenso y sistemáticamente esta doctrina, estableciendo de manera tan luminosa el principio de que sin base psicológica no puede haber ciencia pedagógica, que á continuación las obras de los pedagogos se empezaron á llenar con disertaciones sobre la naturaleza de las facultades del espíritu y sobre el empleo de cada una en el estudio (58).

Por desgracia, estaban ellos más preparados para comprender lo que había que hacer, que para hacerlo porque los estudios de psicología infantil, empezados por Tiedemann solo en 1787, eran tan empíricos que no podían sin peligro de error servir de base á la pedagogía. A este empirismo, y no á otra causa se deben achacar ciertos errores que los organizadores de los sistemas docentes han solido cometer en algunos Estados y que no se han empezado á evitar sino en nuestros días merced al conocimiento más científico del ser psíquico de los educandos.

Efecto de este empirismo ha sido, por ejemplo, un error que en las escuelas ha persistido casi durante todo el siglo XIX, cual es, el de ordenar las distribuciones del tiempo con la intención y la pretensión de neutralizar la fatiga cerebral por medio de ejercicios corporales más ó menos violentos. Aun cuando es verdad que la fatiga desaparece mediante el reemplazo de la sangre intoxicada por sangre fresca y que los ejercicios corporales operan normalmente esta renovación, ello es que el cansancio general que sobreviene por causa de la fatiga cerebral se aumenta con la carrera, con el salto, con la gimnástica y solo desaparece con el paseo lento ó mejor aun con la inmovilidad completa (59).

Efecto del mismo empirismo ha sido también el recargo de tareas escolares que durante algunos años se impuso á los alumnos en Europa (60), fundado en la inexhaustible elasticidad de las facultades intelectuales. Sin duda, la inteligencia tiene un poder de asimilación, y la atención, un poder de observación, y la memoria un poder de

(57) Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, XII, pág. 106.  
Lange, *Luis Vives*, cap. II, pág. 94 y 98.

(58) Herbart *Principales oeuvres pédagogiques*, liv. I, Introduction, § 14 et, chap. II, pág. 35.

« La première science que devrait posséder l'éducateur (dit Herbart) bien qu'elle ne doive pas á beaucoup près constituer toute sa science, c'est une psychologie dans laquelle serait détaillée *a priori* la totalité des mouvements possibles de l'âme humaine. Je crois connaitre la possibilité et la difficulté d'une telle science: il faudra attendre longtemps avant que nous la possédions ».

Ebbinghaus, *Précis de Psychologie*, págs. 10 á 13.

Alcántara García, *La Educación y la Enseñanza*, t. III, cap. preliminar, § I á § 5 y § 20 á § 25.

Compayré, *Herbart y la Educación por la Instrucción*, pág. XXII y 15 á 41.

(59) Mosso, *La Fatiga*, cap. X, § XIII, pág. 392.

(60) Mosso, *La Fatiga*, cap. XII, § I, pág. 443. Este fisiólogo atribuye á Finkelnburg haber sido el primero en condenar hacia 1877, en un Congreso de Higiene de Nuremberg, el recargo escolar, llamado *Überbürdung* por los alemanes y *surmenage intellectuel* por los franceses.

retención cuyo alcance es hasta cierto punto indefinido. Es igualmente muy cierto que con el auxilio de la psicología, la pedagogía ha ideado horarios combinados de tal suerte que no se dan tareas de muchas horas á las facultades y que á cada tiempo de trabajo, se ocupa una sola dejándose en descanso las restantes (§ 14 y § 74).

Empero, por más arte que se emplee en la alternación de las facultades, como al fin y al cabo la energía del organismo no está materialmente repartida entre ellas sino que es una (61) llega un momento, cuando el trabajo ha sido muy rudo y muy prolongado, en que la fatiga domina por completo al educando y se torna del todo ineficaz la prosecución de la enseñanza y del estudio. En tales casos, el estado de fatiga se traduce en impotencia de la memoria para retener las percepciones, en pereza invencible del entendimiento para asimilarse el concepto más elemental, y sobre todo, en irremediable desatención del instruendo.

Ahora, avancemos otro paso: cualquiera puede observar que cuando se suspende el estudio por causa de la fatiga, no queda el espíritu en estado de absoluta inactividad y agotamiento sino que al contrario, sigue recordando, reflexionando, concibiendo proyectos, animando la charla, guiando la mano del ajedrecista, etc., etc. Este fenómeno, á saber la no interrumpida persistencia de la actividad mental, da á mi juicio la clave para explicar la causa de la fatiga mental. Por lo común, cuando se alterna de hora en hora la naturaleza de los estudios, el agotamiento general no puede ser ocasionado por la larga duración del trabajo á que han estado sometidas aquellas facultades, como las de inducción y deducción, la inteligencia, la memoria, etc., cuyo ejercicio se ha suspendido al pasarse de una á otra asignatura, dándoseles alternativamente reposo. El agotamiento general no puede provenir sino del trabajo prolongado y no interrumpido á que ha estado sometida una facultad que con el carácter de auxiliar indispensable, hay que emplear en todos los estudios, cual es la atención (62).

En efecto, sea la enseñanza inductiva ó deductiva, racional ó mnemónica, oral ó escrita, verbal ú objetiva, expositiva ó dogmática, el

(61) «Suponen algunos que nuestro cuerpo tiene muchas provisiones de fuerza, diversas las unas de las otras... y que estos almacenes de energía pueden consumirse el uno independientemente del otro... Yo no creo que nuestro organismo esté formado de este modo. Hay una provisión única de energía en el sistema nervioso, y si bien debemos admitir localizaciones, éstas no son, sin embargo, tales que funcionando un órgano con mucha actividad, no sientan el daño también los órganos próximos.» Mosso, *La Fatiga*, cap. X, § II, pág. 341.

(62) Claparède, *Psychologie de l'Enfant et Pedagogie Expérimentale*, chap. V, § 2, pág. 218. Es conocida la causa fisiológica de este agotamiento general: merced á numerosos y varios experimentos, se ha comprobado que la fatiga ocasiona junto con un desarrollo de microbios tóxicos, el envenenamiento de la sangre, y si la sangre riega principalmente las partes del cerebro que están consagradas al trabajo, riega también las que están en descanso, causando su decaimiento. Á menudo se ha citado el experimento comprobatorio de Mosso: si á un perro descansado se le inyecta sangre de un perro fatigado, el primero se siente también cogido por la fatiga; y si á un perro fatigado se le inyecta sangre de un perro descansado, el primero se siente libre de la fatiga. Este experimento fué precedido por otros de Du Bois, Reymond, quien probó que el cansancio torna ácidos los músculos, y el reposo los torna alcalinos, y por otros de Ranke, quien probó que los músculos fatigados acumulan productos tóxicos que inoculados en un músculo descansado lo inhabilitan para el trabajo. Mosso, *La Fatiga*, chap V, § IV.

instruyendo nada aprende si no presta atención á la palabra del maestro, á los conceptos del libro, á la forma de los experimentos, á la manera de efectuarse los hechos, á la asociación de las ideas, etc. Quien no atiende no percibe, ni retiene, ni entiende. Ahora bien, sucede que después de haber trabajado sin interrupción durante varias horas, aun cuando la atención se excite y avive cada día que se pasa de uno á otro estudio, llega á sentirse tan invenciblemente fatigada que no puede seguir sirviendo como auxiliar de las demás facultades.

El sabio rey Salomón observó que el ojo no se cansa de ver, ni el oído se hincha de oír (63); pero esta observación, que supone ser el espíritu una mera aptitud cuando en realidad es una fuerza activa, no se podría aceptar sino con reservas porque revela un conocimiento muy imperfecto de la psicología de los sentidos. La vista y el oído son órganos de un sistema nervioso que no está formado para mantenerse en perpétua tensión, aun cuando por medio de un régimen excitante pueda funcionar seguidamente durante un tiempo más ó menos largo. Después de algunas horas de atención muy sostenida, el ojo mira pero no ve, la oreja escucha pero no oye, todos los sentidos se inhabilitan para seguir acopiando observaciones, y el espíritu mismo no se asimila las percepciones, ni acierta á convertirlas en ideas. ¿Quién no sabe que después de dos horas el que visita un museo de pintura sigue mirando los cuadros sin apreciarlos, y el que asiste á una conferencia sigue escuchando la palabra del profesor sin darse cuenta de lo que oye? Consecuencia: la enseñanza no se puede prolongar con eficacia sino por tanto tiempo cuando logre cautivar la atención, de suerte que no basta al maestro saber que el espíritu del educando está dotado de tales ó cuales facultades porque también necesita determinar en qué forma y en qué medida le fatiga menos y le interesa más el estudio.

Pero la atención decae para el estudio no solo por causa de la fatiga y el exceso de trabajo, sino también por causa de la *distracción*.

A virtud de las inspiraciones de una falsa psicología, siempre se creyó que en absoluto depende de la voluntad el mantener fija la atención; y en este erróneo concepto se fundan los maestros cuando reprimen las distracciones por medio de castigos. Es este un grave error. Sin duda alguna, á semejanza de todas las facultades psíquicas, la atención es más ó menos educable; y aun se puede agregar que por mucha parte la educación intelectual consiste en desarrollar el poder y el hábito de atender (64). Pero no hay psicólogo que ignore que durante las labores intelectuales llegan momentos en que la atención se torna ingobernable para nuestra voluntad y en que por más esfuerzos que hagamos, nos sentimos incapacitados para proseguir en el estudio sea porque la duración, la rudeza ó la forma del trabajo nos ha fatigado, sea porque su monotonía nos distrae de manera invencible (65).

(63) *Eclesiastes*, cap. I, § 8.

(64) Pillsbury, *L'Attention*, chap. III, págs. 52 á 58.

Whilar, *Pedagogía General*, t. II, lección XXXIX, pág. 274.

(65) Ebbinghaus, *Précis de Psychologie*, pág. 120.

Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. XVIII, pág. 196.

Senet, *Elementos de Psicología*, pág. 144.

Según se ha observado, la tendencia natural de la atención cuando se guía por su solo instinto la lleva de cosa en cosa, ó de aspecto en aspecto, en busca siempre de lo nuevo, por manera que tan pronto como desaparece la novedad del objeto, obra de pocos segundos según James, dicha facultad dirige sus miradas á otra parte, esto es, pasa á observar otra cosa, esto es, se distrae (66). A virtud de esta propiedad que caracteriza á la atención, después de algún tiempo no advertimos el tictac del reloj, ni el rumor de las calles de la ciudad, ni el discurrir del arroyuelo cerca de la casa; y aun el ruido ensordecedor de una fábrica no atraen los pensamientos de aquellos obreros que han permanecido largo tiempo en ella. Porque según lo observó Hobbes, *semper idem sentire ac non idem revertunt*, sentir siempre lo mismo, y no sentir se reducen á lo mismo (67).

Es como una ley de nuestro ser psíquico el que solo notemos las impresiones nuevas, las impresiones bruscas; aquellas que á modo de golpe eléctrico, ora recio, ora suave, sacuden ó afectan á nuestro organismo; aquellas, en una palabra, que de cualquier manera nos interesan, en términos que por regla general pasan desapercibidas, faltas de novedad, de estímulo ó de fuerza excitante, aquellas que se repiten uniformemente. Cuando entramos á una gran ciudad, el ruido nos aturde; pero después de algunos días no lo notamos. El ruido de los primeros coches que al alba pasan por nuestra calle suele despertarnos, y no sentimos el mucho más ensordecedor que se desarrolla en seguida formado por el andar de los transeuntes, el correr de todos los vehículos, el martilleo de todos los talleres, etc. Si al penetrar en una pieza recién pintada percibimos un olor particular, él no nos molesta después de media hora de permanencia. Semanas y semanas pasamos á menudo mirando los objetos que hay sobre nuestra mesa sin notarlos hasta que nos llaman la atención por cualquiera causa insignificante, el vaso porque aparece quebrado, el gomero porque lo necesitamos, el tintero porque está exhausto de tinta, etc. Si, pues, la atención no solo se fatiga por el trabajo excesivo sino que también se distrae por la monotonía, es deber de la pedagogía dar á la enseñanza interesante, atractivo y variedad para evitar las distracciones trayendo constantemente el espíritu hacia el objeto del estudio (68).

(66) James, *Principios de Psicología*, t. I, cap. XI, pág. 453.

Roehrich, *L'Attention spontanée et volontaire*, première partie, chap. II, pág. 65.

« La simple intensité de l'excitation (dice Pillsbury) fait pourtant moins pour attirer l'attention que le changement dans son intensité. Le bruit du train dans lequel vous voyagez passe inaperçu au bout d'un court espace de temps, tandis que le bruit du train qui roule sur les rails voisins, quoiqu'il ajoute peu au bruit général sera de suite remarqué. . . Non seulement un changement positif est une condition importante de l'attention, mais encore un changement négatif. Le meunier, devenu absolument inconscient du bruit fait par son moulin, est immédiatement réveillé par son arrêt. . . Ce phénomène est très bien mis en évidence par l'arrêt subit de la pendule sur votre table de travail, son tictac à pu être entièrement inconscient jusqu'au moment de l'arrêt; mai à ce moment, non seulement il vient de suite à l'idée que la pendule est arrêtée, mais encore on entend les derniers tic tacs très distinctement. . . Le cas des soldats qui par suite d'une fatigue excessive, s'endorment après la bataille et sont réveillés par la cessation du feu à la même explication ». Pillsbury, *L'Attention*, chap. III, pág. 38.

Senet, *Elementos de Psicología*, pág. 137.

« Son attention (celle de l'enfant) obéit, dice Bernard Pérez, à la loi de la variété plutôt qu'à celle de la nouveauté ». B. Pérez, *L'Enfant de trois à sept ans*, chap. V, pág. 122.

(67) James, *Principios de Psicología*, t. I, cap. IX, pág. 489.

(68) Alcántara García, *La Educación y la Enseñanza*, t. VI, § 32, inc. f.

Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. XVIII, pág. 197.

Con el propósito de estudiar estos fenómenos, los de la percepción, la inteligencia y la memoria, los de la atención, la distracción y la fatiga, los de la voluntad, el instinto y el hábito, los de la respiración y la circulación de la sangre en el cerebro durante el trabajo mental, se han inventado en los últimos años aparatos é instrumentos especiales (miógrafos, plethismógrafos, dinamógrafos, cardiógrafos, pneumógrafos, esfigmógrafos, cronoscopios, estesiómetros, optómetros, audiómetros, etc.) y se han montado con ellos gabinetes de psicología experimental que vienen reformando, consolidando y ensanchando de día en día la base científica de la pedagogía. Es una característica de dichos laboratorios su tendencia á determinar la manera de utilizar los estudios de esta ciencia en la práctica, sobre todo en la de la enseñanza (69).

Aun cuando estas investigaciones se encuentran todavía en estado incipiente (70), ya se ha comprobado experimentalmente que todo estudio impone á la atención un grado de tensión nerviosa que no se puede mantener por tiempo indefinido; que si mediante el cambio de estudio y aun mediante el estudio de una misma materia bajo diferentes aspectos se puede excitar y mantener la atención durante un lapso más ó menos largo, al fin y al cabo ella se debilita, se distrae ó se fatiga, y aun cuando no se inhabilite jamás por completo, solo conserva vida para la charla, para el entretenimiento, para lo que con toda propiedad se llaman *distracciones ó divertimientos*; que los párvulos no la prestan por más de 10 á 15 minutos, ni por más de 40 á 45 los niños mayores de las escuelas primarias y secundarias; que unos educandos prestan más atención á unas enseñanzas, otros á otras; que para despertarla, no son igualmente eficaces respecto de todas unas mismas formas didácticas, ni es ella igualmente viva en todas las edades de la vida, ni en todas las estaciones del año, ni en todos los días de la semana, ni en todas las horas del día, ni en todos los cuartos de cada hora de clase; que las cosas inentilgibles se aprenden más difícilmente y se olvidan con mayor facilidad porque

(69) Morzone, *Tratamiento científico-pedagógico para Afásicos, Tartamudos, etc.* á pág. 7.

Kostyleff, *La Crise de la Psychologie Expérimentale*, chap. I

El primer gabinete de psicología experimental fué instalado por Wundt, hacia 1875 en la Universidad de Leipzig. Al presente se cuentan más de cien gabinetes dedicados en las naciones civilizadas; al estudio de esta ciencia, El de París se creó en 1839.

En Chile existe desde 1909 un gabinete de Psicología Experimental anexo al Instituto Pedagógico, bajo la dirección del distinguido pedagogo y talentoso investigador don Guillermo Mann.

Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. XII, págs. 109 y III.

Binet, *Introducción á la Psicología Experimental*, cap. I.

Dignos de especial mención son para los chilenos los interesantes trabajos é investigaciones de psicología que en los últimos años han ejecutado en la República Argentina, principalmente por iniciativa é impulso de la Universidad de La Plata. El reputado profesor de Ginebra Claparède, dice á este respecto lo que sigue: «De la République Argentine nous sont parvenus ces derniers temps des travaux intéressants de psychologie infantile et pédagogique, dus entre autres au Dr. Senet et à M. Mercante, ci devant directeur d'une Ecole normale à Buenos Aires, aujourd'hui directeur de la Section pédagogique de l'Université de La Plata. Ce dernier, auteur d'un gros ouvrage sur le développement de l'aptitude mathématique de l'enfant, à fondé en 1906 des *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*. Claparède, *Psychologie Expérimentale*, chap. I, pág. 25.

Las obras de Mercante y de Senet se han publicado por la conocida casa bonaerense Cabaut y Ca.

(70) Kostyleff, *La crise de la Psychologie expérimentale*, París 1911.

no tienen sentido que atraiga la atención; que toda enseñanza pesada ora por su forma, ora por su fondo, imponen un desgaste inoficioso de atención y de esfuerzos que el maestro debe evitar; que la distracción, contra la cual tanto se encarnizan los maestros empíricos, es á menudo una válvula salvadora de seguridad contra los excesos indebidos de trabajo; y en fin, que sin duda por causa de la conexión solidaria del sistema nervioso, la fatiga mental trae siempre consigo la fatiga física (71).

Uno de los fenómenos mejor estudiados de la psicología positiva es que el entendimiento no nace con el grado de potencia que ostenta en el estado adulto; que se desarrolla paralelamente con el órgano cerebral; y que durante los primeros años de la vida, no puede comprender materias que más tarde le parecen del todo claras (72). Dado, entonces, el paulatino desenvolvimiento del espíritu, es evidente que las formas didácticas, por mucho que se perfeccionen, no conseguirán jamás que un niño se asimile, si no es de memoria, nociones que no están al alcance de su inteligencia.

Forzar la mente del educando para imbuirle conocimientos superiores al grado actual de su desarrollo, es como intentar que el brazo levante un peso superior al que su musculatura puede soportar (73). Sin duda alguna, utilizando la inagotable plasticidad de la memoria, se puede transmitir á una inteligencia tierna y embrionaria nociones de las más complejas, solo comprensibles para inteligencias adultas. Pero estas nociones aprendidas de memoria no desarrollan el espíritu del educando, no le dan luz sobre nada, ni le sirven para cosa alguna. Es como introducir por fuerza en el estómago del párvulo una substancia que solo el adulto puede digerir: el organismo no se asimila el alimento, ni el cerebro el conocimiento.

Con razón dice Compayré: toda enseñanza que pretenda prescindir del tiempo y de la edad, que se proponga improvisar la instrucción, que con medios mecánicos se dirija á suprimir el período de lenta elaboración de las facultades debe ser proscripta á ojos cerrados porque solo proporcionando las formas didácticas y las materias de estudio al desarrollo del espíritu es como se siente el poder y la eficacia de la educación (74).

Es también la psicología experimental la que ha venido á comprobar la existencia de las vocaciones al demostrar por qué unos educandos son más aptos para unos estudios y otros para otros. De observaciones hechas en escuelas de experimentación psicológica, se infiere que el modo de aprender bien las cosas no es uniforme porque á unos escolares les entra mejor el conocimiento

(71) Mosso, *La Fatiga*, cap. X, § XII, pág. 383 En este mismo capítulo X, desde el § X a delante, estudia Mosso el agotamiento nervioso y cerebral ocasionado en los examinadores por causa de los exámenes.

Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. XVIII, pág. 196.

(72) Spencer, *La Educación* cap II, pág. 91.

Bain, *La Science de l'Éducation* lib. II, chap. I.

(73) Vecchia, *Scienza dell'Educazione*, t. I, § III.

Pompée, *Vie et Travaux de Pestalozzi*, chap XV, pág. 348.

(74) Compayré, *Doctrines de l'Éducation*, t. II, pags. 381, et 382.

Vecchia, *Scienza dell'Educazione*, I, § 57.

por el oído, á otros por los ojos, y hay algunos que no adquieren nociones bien definidas sino por el tacto (75). Consecuencia pedagógica de estas observaciones es que hay que amoldar las formas didácticas á la variedad de las facultades de los educandos proscribiendo aquella uniformidad que los supone psicológicamente iguales (76).

Se ha de observar, sin embargo, que en las escuelas públicas ni se puede ni conviene exagerar mucho el principio de la adaptación individual de las formas didácticas. No se puede porque el alto número de educandos no da tiempo para conciliar la atención particular á cada uno con la obligación de cumplir íntegramente los programas. Y no conviene porque para connaturalizarles desde temprano con el arte de vencer las dificultades de la investigación y el estudio, es útil que de vez en cuando reciban una enseñanza que por el hecho de no ser la más adecuada á sus facultades, les precise á redoblar sus esfuerzos para asimilársela (77).

No es en manera alguna hiperbólico decir que los estudios de psicología experimental propenden, por obra de su propia naturaleza, á modificar el sistema docente en todas las partes fundamentales. Ellas no enseñan que en los planes de estudio debemos proporcionar el desenvolvimiento del saber al desenvolvimiento intelectual de los educandos; que las formas didácticas se deben amoldar en lo posible á la idiosincracia de cada educando; que los horarios se deben combinar en términos que se alterne convenientemente el ejercicio de sus facultades; y que salvo los casos de necesidad impuestos por circunstancias inevitables, la elección carrera científica se debe subordinar al previo estudio y determinación de las aptitudes del educando.

§ 18. Hasta el presente párrafo he venido estudiando las formas didácticas que normalmente se emplean en la educación de la generalidad de los escolares; y aunque en principio he demostrado que para alcanzar buen éxito es indispensable adaptarlas al modo de ser cada uno (§ 11 y § 106) he desarrollado la teoría, como si todos formaran una masa completamente homogénea. He procedido así porque las diferencias que psicológicamente distinguen á los educandos entre sí son la mayor parte de las veces tan tenues que sin mayor inconveniente puede ser sometida la generalidad de ellos á un régimen común y porque en la escuela pública, que es

(75) Con el testimonio de Charcot y otros investigadores, James observa que algunas personas tienen que reducir en la memoria todos los conocimientos á imágenes visuales para poder recordarlos; y así no pueden recordar un discurso si no lo ven con la imaginación escrito en uno ó más páginas. Otras personas no pueden reproducir las imágenes de las formas, de la extensión, de los colores, de la luz, pero en cambio recuerdan con suma facilidad los sonidos; para recordar un discurso necesitan oírlo y la lectura muda no consigue grabarlo en su memoria; son los tipos de memoria auditiva. Por último, otras personas hay que se asimilan muy poco lo que ven y lo que oyen y á quienes, por consiguiente, aprovechan muy poco la enseñanza oral y la enseñanza objetiva. En cambio, adquieren ideas muy claras de las cosas una vez que las tocan, y no olvidan nunca lo que por sus propias manos han hecho una vez: son tipos táctiles á quienes, solo convienen los estudios experimentales y prácticos. James, *Principios de Psicología*, t. II, chap. XVIII, páginas 62 á 72.

(76) Pérez, *L'Enfant de trois à sept ans*, chap. IV.

(77) Münsterberg, *La Psicología y el Maestro*, cap. XXV, pág. 323.

la escuela normal, no se puede individualizar la enseñanza hasta el grado de emplear formas especiales para cada alumno.

Empero, cuantos han pasado por la escuela saben que el régimen común no es igualmente eficaz para todos los instruendos, como lo prueba el hecho persistente de quedar en cada año rezagados algunos que ora por su pobreza de espíritu, ora por pereza invencible, no aprovechan la enseñanza en el mismo grado que la mayoría de sus compañeros; se cuentan entre los abandonados á su propia suerte, y para obtener cada promoción, fatalmente tienen que fracasar antes una ó más veces. Tales son los *anormales*, así llamados aquellos educandos que por causa de algún defecto físico, intelectual ó moral, tropiezan con dificultades especiales para proseguir sus estudios á la par de la generalidad de sus discípulos. Compadecida de su desgraciada condición, la pedagogía, que en el fondo es una higiene física, moral é intelectual respecto de los normales, se ha ennoblecido convirtiéndose en una ciencia médica y filantrópica en favor de los anormales (78).

El fin primordial que en la educación de los anormales se debe perseguir es hacerles utilizar los sentidos que tienen ó las mediocres facultades de que están dotados en el más alto grado posible á efecto de que en la vida ordinaria lleguen á encontrarse en pie de relativa igualdad con los normales y puedan manejarse por sí mismos, independientemente de toda tutela directiva. Por de contado, muchos y en especial algunos imbeciloides y microcéfalos no alcanzan jamás al estado de poder emanciparse; pero los más ganan tanto con la educación que en general, una vez terminada la vida escolar, es más bien una simple ayuda que no una verdadera dirección la que para conducirse con acierto necesitan.

Dado que la educación tiene por objeto desarrollar y guiar las facultades del educando y dado que para llegar á la verdad no se conoce más de un camino relativamente seguro (§ 101), bien se comprende que los anormales necesitan acaso en mayor grado que los normales recibir la instrucción común y seguir para adquirirla aquellos métodos que por naturaleza sean menos ocasionados á extravíos. Para el ciego, para el sordastro, para el imbeciloide, que tropiezan con particulares dificultades en la tarea de asimilarse las ideas abstractas y las nociones generales, no hay más método de positiva eficacia que el positivo. Por la misma razón, se entorpecería sobre manera la obra de su educación si no se respetaran escrupulosamente las reglas didácticas que mandan proceder de lo conocido á lo desconocido, de lo particular á lo general, de lo concreto á lo abstracto y de lo simple á lo compuesto. En este punto no cabe hacer modificaciones substanciales.

Por el contrario, si unas mismas nociones son aprendidas bajo de un mismo método mejor por unos de una manera, y por otros de otra y si á pesar de todos los esfuerzos de los maestros queda irremediablemente rezagado en cada año un grupo más ó menos numeroso de educandos, tales hechos prueban la necesidad de modi-

(78) Siciliani, *Scienza dell'Educazione*, pág. 86.

ficar las formas didácticas con el propósito de que los anormales aprovechen la educación general, supliendo por medio de ellas las deficiencias que les hacen menos aptos para recibirla.

Son tantas y tan diversas las anomalías físicas y psicológicas que en rigor la pedagogía debiera forjar formas didácticas especiales para cada educando (79). Pero si esta adaptación individual se puede hacer con los anormales que se educan singularmente á domicilio, el número de ellos cuando se educan en común no da tiempo para establecerla en las escuelas públicas. En fuerza de esta dificultad, prácticamente insalvable, hay que concretarse á distinguir unas cuantas clases y sub-clases de anormales.

Por causa de la novedad de estos estudios, no se ha hecho todavía una clasificación que cuente con la adhesión unánime de psicópatas y pedagogos. Pero sin perjuicio de la que se establezca con carácter de definitiva, se pueden distinguir tres clases perfectamente diversas:

- 1º La de los imbeciloides;
- 2º La de los que carecen de la vista ó del oído.
- 3º La de los neurópatas y rebeldes (80).

Cualquiera que sea la causa de inferioridad, física, intelectual ó moral, todos los anormales se distinguen por una cualidad característica, cual es, que en ellos no tiene eficacia el empleo de aquellas formas didácticas que se aplican á la instrucción del educando normal, por manera que para educarles hay que modificarlas y adaptarlas á las necesidades de cada clase, y en ocasiones de cada individuo.

Hasta hace poco tiempo, de entre los anormales solo habían alcanzado el amparo del Estado aquellos que por adolecer de anomalías muy graves y carecer de medios de subsistencia, vivían condenados á la mendicidad. A esta necesidad proveyeron siempre los horfelinatos, los hospicios y otras casas piadosas fundadas para albergar idiotas, sordo-mudos, monstruos humanos, etc. Por el contrario, aquellos anormales cuyas anomalías físicas ó psicológicas eran menos graves vivían en el mayor desamparo porque no eran tan desgraciados como para merecer que se les recluyese en asilos especiales ni tan capaces como para instruirse en las escuelas comunes (81).

Quando son admitidos en las escuelas comunes, los anormales constituyen una carga onerosísima para el maestro porque al menos de abandonarlos á su propia suerte, tiene á la vez que rebajar el nivel de su enseñanza para ponerla á sus alcances y que concentrar en ellos sus esfuerzos, descuidando á la generalidad de los

(79) Philippe et Paul-Boncour, *Les Anomalies mentales*, Introd. pág. 7.

Seguin, *Premiers mémoires sur l'Idiotie*, pág. 77.

(80) Philippe et Paul Boncour, ob. cit., Introd., pág. 9.

Algunos autores forman otra clase especial de anormales con los tartamudos. Morzone, *Tratamiento científico pedagógico para los afásicos, tartamudos, etc.*, pág. 47.

Hamon du Fongueray, *Méthodes d'enseignement spéciales aux enfants anormaux*, Introduction, pag. XVII et Quatrième Partie.

Chervin, *Le Bégaiement*, Paris, 1901.

(81) Piñero, *Los Niños retardados y anormales*, págs. 6 y 33.

alumnos y exponiéndose al peligro de no alcanzar á pasar íntegramente sus programas. En realidad, solo á impulso de indebidos miramientos, se puede admitir en las escuelas comunes á educandos anormales que á menudo sin provecho alguno, imponen al maestro un recargo abrumador de trabajo, y perturban, retardan y sacrifican la educación de sus compañeros (82).

Con el propósito de evitar ó el abandono de los anormales ó el sacrificio de la mayoría de los escolares, se ha venido generalizando en los últimos decenios la práctica de consagrar en cada escuela las primeras semanas del año á seleccionar entre todos los matriculados los capaces de seguir en la forma ordinaria el curso de los estudios (83). Para hacer esta selección, se examina cada educando desde el triple punto de vista médico, psicológico y pedagógico, y en consecuencia se determina si padece él alguna incapacidad que pueda ser remediada por la mano de facultativo, si le faltan ó tiene debilitadas algunas de sus facultades y sentidos y si en la obra de su educación se deben emplear unas ú otras formas didácticas (84). Empero, no se procedería con acierto si no se tuviera entendido que salvo en algunos establecimientos especiales, como la Escuela Politécnica de París, donde sólo se admiten estudiantes sobresalientes, esta selección debe comprender á todos aquellos cuyas facultades físicas y psíquicas no estén mucho más abajo del nivel medio, que es el nivel común. En cuanto á los que por ella quedan excluidos, se fundan para educarlos escuelas especiales, donde la enseñanza adopta formas ideadas si no para anular, para contrarrestar las causas de inferioridad.

Pero no es esto todo, porque hay anormales de anormales, ó sea, imbeciloides, ciegos, sordo-mudos que no se pueden educar mediante las formas generales que respectivamente se emplean en las escuelas de imbeciloides, de ciegos ó de sordo-mudos. La distinción de los anormales, que parece imponer una diversificación y una separación absoluta de escuelas, no siempre se puede mantener en realidad, porque á menudo el efecto simple aparece complicado y agravado con estigmas extraños. Un ciego puede ser á la vez sordo-mudo; un sordo-mudo puede á la vez ser idiota, y si los más de los idiotas son hasta cierto punto educables, hay algunos que hasta cierto punto son ineducables. De aquí viene la necesidad de separar

(82) Philippe et Paul-Boncour, *Les Anomalies mentales*, chap. V, pag. 112.

(83) Piñero, *Los Niños retardados y anormales*, pág. II.

Algo de esto era lo que aconsejaba Vives. Según Lange, el filósofo español propuso que las primeras semanas (de cuatro á ocho) de cada curso se destinasen á estudiar las disposiciones de cada escolar; que los maestros se reunieran cuatro veces en cada año para conferenciar sobre las aptitudes de sus discípulos; que en estas reuniones indicasen á cada uno los estudios que les convenían, y que retirasen de la escuela á todos aquellos que no tuviesen disposición para el estudio, á los de entendimiento rudo ó trastornado, á los caracteres dados á la exasperación y al frenesí por causa de algún defecto de su naturaleza y á los embusteros y taimados. Lange, *Luis Vives*, cap. II, págs. 91 y 99.

La primera escuela de anormales imbeciloides se estableció en Chile en 1909 como anexo del Instituto Pedagógico, bajo la inteligente dirección de don Guillermo Mann, profesor de pedagogía, filosofía y psicología experimental.

(84) Piñero, ob. cit., pág. 78.

Morzone, *Tratamiento científico pedagógico para afásicos, tartamudos, etc.*, páginas 3 á 44.

rar estos anormales que difieren mucho del tipo común de anomalía para someterles á formas educativas más específicas, á menudo casi esencialmente individuales (85).

§ 10 De las tres clases principales de anormales, la más numerosa parece ser á primera vista la de los imbeciloides, porque á causa de lo ignorada que es todavía la psicología, se confunden de hecho entre ellos muchos educandos que con perfecto derecho pueden repudiar semejante clasificación. Es fácil demostrarlo.

Según he observado más arriba, todos los anormales se distinguen por su común incapacidad para seguir la carrera de sus estudios á la par de sus compañeros; pero esta proposición, de suyo meramente empírica, no implica la verdad de la proposición inversa, porque en realidad muchos educandos que á causa de un defecto intelectual, no pueden seguir la carrera de sus estudios á la par de sus compañeros, carecen de las características psicológicas que podrían autorizarlos para clasificarlos entre los anormales imbeciloides.

I. Entre ellos distinguiré en primer lugar los instruendos de inteligencia unilateral.

Cuantos han pasado por la escuela pueden recordar unos discípulos que eran los primeros en las clases de lenguas y los últimos en las de ciencias naturales, y otros que sobresalían notablemente en el estudio de las matemáticas y fracasaban de manera lamentable en las humanidades (86).

A estos entendimientos que se muestran muy aptos para estudiar unos ramos del saber y muy incapaces de asimilarse otros, es á los que doy el calificativo de *unilaterales*.

Los espíritus absolutamente unilaterales, que no tienen aptitudes sino para una sola clase de estudios y que se exteriorizan en las *vocaciones*, son en realidad muy excepcionales. Por regla general, los escolares pueden seguir indistintamente una ú otra carrera; pero como los planes de estudio se confeccionan en consideración á la mayoría sin atender á la psicología de un grupo diminuto, no es raro que el maestro se encuentre con anormales que á pesar de mostrarse tan obtusos como los imbeciles en la mayor parte de sus clases, no pueden ser excluidos de la escuela común porque en una ó dos asignaturas sobresalen de manera realmente genial.

Aun cuando la educación debe ser igual para todos los escolares durante el período que precede á la especialización, la conveniencia de secundar las vocaciones no permite aplicar esta regla muy inflexiblemente á los espíritus unilaterales. Sin perjuicio de generalizar la práctica de darles repetidores á domicilio para que les enseñen de manera intensa é individual los ramos extraños á sus vocaciones, el maestro debe tolerarles indulgentemente la in-

(85) « Environ 25 % des enfants sourds-muets, dégénérés, arriérés, idiots ou semi-idiots sont décidément incapables de retirer un profit sérieux de l'enseignement. On devra créer pour eux des colonies agricoles ou on leur donnera une instruction en rapport avec leurs moyens intellectuels ». Regnard, *Historie de l'Enseignement des Sourds-Muets* VII, pág. 75.

(86) Pérez, *L'Enfant de trois à sept ans*, chap. IV, pág. 75.

completa preparación en unas asignaturas á cambio de la excepcional preparación en otras.

II. El segundo grupo de anormales, que á pesar de tener algún defecto intelectual no se cuentan entre los imbeciloides, es formado por unos educandos que se muestran incapaces de seguir en sus estudios al paso de sus compañeros coetáneos, no propiamente por causa de imbecilidad, sino porque el desenvolvimiento de su inteligencia va retardado. A esta se puede dar con toda propiedad el nombre de *retardados ó atrasados (arriérés)*.

Por regla general, todo educando puede asimilarse sin mayor esfuerzo la totalidad de las materias que la enseñanza abraza en cada año porque los programas se confeccionan en atención á la capacidad y gradual desenvolvimiento de las inteligencias medianas, que son las inteligencias comunes. Pero á menudo hay en las clases numerosos escolares que no pueden asimilarse toda la enseñanza destinada á los instruendos de su edad y que consiguientemente, suelen pasar por semi imbeciles á causa de que su desenvolvimiento intelectual va uno, dos ó más años retardado (87).

Este atraso puede ser ocasionado ó bien por enfermedades que debilitan el cerebro, ó bien por causas sociales. Todos los días se encuentran niños que á causa de haber sido atacados por la parálisis ó por el tífus, pasan largos años en un estado como de convalencia que no les permite desarrollarse sino con mucha lentitud; y por otra parte, se ha observado que el formado en un ambiente pobre de ideas abstractas no tiene su inteligencia tan desarrollada como la de aquellos coetáneos que han vivido en el seno de familias ó de sociedades más cultas (88). Por inteligente que sea, verbigracia, un niño araucano, de cierto no podrá á los principios seguir el curso de sus estudios con la misma rapidez que el santiaguino de la misma edad: va atrasado sin tener defecto intelectual.

A la verdad, no es tarea fácil distinguir en breves semanas de observación á los simplemente retardados de los realmente imbeciloides. Los mismos antecedentes hereditarios y patológicos, que á menudo son la mejor base de una distinción acertada, no siempre dan luz, porque una enfermedad que puede ocasionar el atraso puede también ocasionar una degeneración definitiva. Entre tanto, se comete grave error cuando se confunde en una sola masa y se impone igual régimen á unos y otros educandos. A la larga nunca deja de manifestarse la diferente naturaleza de su defecto intelectual, porque mientras el imbeciloide no se capacita jamás, ni aun en plena edad viril, para los estudios más abstractos, el atrasado sigue con regularidad los suyos cuando se le hace descender uno ó más años en su carrera; y cuando completa su desarrollo físico y cerebral, se iguala en talentos con los coetáneos que le dejaron

(87) Philippe et Paul Boncour, *Les Anomalies mentales*, chap. II, pag. 38 en chap. V, pag. 115. Fué el caso de Alejandro de Humboldt que á los 18 años nada sabía y sus maestros lo miraban en menos. Mosso, *La Fatiga*, cap. XII, § I, pag. 442.

(88) Philippe et Paul Boncour, *Les Anomalies mentales*, chap. V, pag. 117. — Piñero, *Los Niños retardados y anormales*, pag. 40.

rezagado y á las veces les aventaja en las luchas de la vida y les gana las más envidiables distinciones.

Dada la naturaleza meramente temporal de esta anomalía, no sería en manera alguna cuerdo en recluir á los educandos atrasados en las escuelas instituidas para los imbeciloides. Un fenómeno escolar que á menudo ha llamado la atención, cual es, que después de fracasar una ó más veces en las promociones de las clases inferiores, algunos educandos regularizan su carrera y pasan á figurar entre los más distinguidos de las superiores, está indicando como con el dedo lo que se debe hacer con los atrasados. Como bien se comprende, la explicación de este fenómeno es que al empezar su carrera escolar sus inteligencias atrasadas no pueden asimilarse la primera parte de la enseñanza destinada á sus coetáneos; pero los fracasos sufridos en seguida les dan tiempo para alcanzar un desenvolvimiento intelectual proporcionado al desarrollo de la instrucción. Lo que con ellos se debe hacer, entonces, es volverlos atrás uno ó dos años, ó cuantos sean necesarios para que reanuden el curso en un grado donde puedan asimilarse fácilmente la enseñanza. Mediante esta sencilla medida, no se exponen á la vergüenza de nuevos fracasos, no se les deja adquirir el convencimiento desalentador de su impotencia, no perturban á sus compañeros, y con un simple retardo logran regularizar por completo sus estudios.

III. El tercer grupo se compone de los educandos de lenta comprensión.

En toda clase algo numerosa se hacen notar unos escolares por la prontitud de sus respuestas, y otros por la suma lentitud de las suyas; y muy á menudo la impaciencia del maestro no da tiempo á los últimos para que le respondan satisfactoriamente como pueden hacerlo; y en fuerza de una observación superficial, los confunde en un solo grupo con los atrasados y aun con los imbeciloides.

Recuérdese en comprobación á Juan Jacobo Rousseau, autor de algunas de las obras más geniales que la humanidad ha producido: aun cuando ellas parecen al lector frutos fáciles y espontáneos de clarísima inteligencia, es el hecho que Rousseau las compuso muy trabajosamente á fuerza de tardas é intermitentes inspiraciones. Su facultad de comprender y de concebir era tan lenta que á menudo no podía seguir la más vulgar conversación, porque no se daba cuenta de lo que oía sino después de reflexionar largo rato. Ante los que no conocían sus obras de pensador y de filósofo, solía pasar en la charla familiar por imbécil.

Para evitar errores semejantes, el maestro debe saber distinguir las inteligencias limitadas, las inteligencias tardías y las inteligencias lentas. A la vez, debe estimular en los educandos el hábito de la reflexión, que es la facultad que mejor garantiza el acierto y la finalidad moral de la vida, y cuidarse de dar marcada preferencia á la rapidez de la concepción, que si cautiva por su brillo fosforescente, induce fácilmente en la superficialidad y sólo es útil en situaciones muy excepcionales en que la solución no admite espera.

Como quiera que la mayor ó menor facilidad para comprender es en el fondo un carácter de raza que no supone un mayor ó un

menor grado de inteligencia, no hay razón alguna para incluir entre los anormales á los educandos de lenta comprensión.

IV. La clase de los imbeciloides, propiamente tales, es bastante compleja y se compone de varios grupos que no se pueden someter á un tratamiento común. Sin entrar en pormenores que corresponden á la patología mental, baste observar que la limitación de la inteligencia tiene muchos grados, desde la estupidez, propia de los idiotas, hasta la simple mediocridad, que caracteriza al tonto. Todos ellos se conocen con el calificativo de *degenerados mentales* (89).

La degeneración mental ó es hereditaria, ocasionada unas veces por matrimonios repetidos entre consanguíneos, trasmitidas otras por padres sífilíticos, etc., ó es adquirida, ocasionada por la epilepsia, la histeria, el traumatismo dorsal, el reblandecimiento cerebral, la meningitis, la sífilis, el tifus, etc., etc.; causas que á veces perpetúan sus efectos en la descendencia, á veces los hacen sentir exclusivamente en la víctima.

Sea una ú otra la causa de la degeneración, algunos de estos anormales son susceptibles de corazón (90). Pero por tanto tiempo cuanto permanezcan en estado de inferioridad mental, tienen que someterse á las formas didácticas adecuadas para neutralizarla.

En la práctica, particularmente en la escuela, estos anormales se distinguen: 1º por su ineptitud para comprender lecciones y explicaciones que sus compañeros se asimilan con facilidad (91); y 2º la mayor parte de las veces, por una pereza tranquila, silenciosa é invencible que les inhabilita para todo esfuerzo mental. De aquí viene que pierden lamentablemente su tiempo cuando se les mantiene en la escuela común porque ni estimulan su actividad mental ni les facilita la comprensión de lo que estudian las formas didácticas que se aplican eficazmente á los educandos normales (92).

(89) «Magnan (dice Bunge) divide los degenerados mentales en cuatro grupos, según el desarrollo de su inteligencia: 1º idiotas, 2º imbeciles, 3º débiles de espíritu, y 4º degenerados simples ó superiores. Esquirol, que tiene por criterio de la intelectualidad el lenguaje, traduce así los tres primeros grupos de Magnan: 1º idiotas de primero, segundo y tercer grado, según que hablen ó no hablen nada; 2º imbeciles, inferioridad evidente de la expresión; y 3º pobres y débiles de espíritu, cuyo lenguaje es casi fisiológico». Bunge, *La Educación*, lib II, cap. VIII, § 147 bis, pág. 456. Piñero, *Los Niños retardados y anormales*, pág. 34.

(90) Hasta 1801 los idiotas se tenían por locos y se les daba el tratamiento de tales. En aquel año el Dr. Itard se hizo cargo del llamado *salvaje de Avyron*, encontrado en los bosques de Canne y con una paciencia infinita le educó, probando que los idiotas podían ser educados.

En 1818 Esquirol distinguió al idiota del loco: idiota es el que nace con inteligencia muy limitada: el loco y el demente son los que la han perdido.

En 1837 el Dr. Seguin implantó un método de enseñanza y educación de los idiotas en el Hospicio de Incurables de Bicêtre; y en 1844, una comisión nombrada por la Academia de Ciencias de París para examinarlo le prestó su aprobación. Habiendo salido de Francia en 1854 por republicano, fundó en EE. UU. las escuelas de South Boston, de Barre y de Albany.

Voisin, *L'Idiotie*, première leçon, pag. 15, deuxième leçon, pag. 35 à 42 et douzième leçon. Hamon du Fougeray et Couëtoux, *Méthodes d'Enseignement spéciales aux enfants anormaux*, pág. 171.

Seguin, *Premiers Mémoires sur l'Idiotie*, pág. 78.

(91) Piñero, *Los Niños retardados y anormales*, pág. 118.

(92) Bourneville, *Traitement de l'Idiote*, pág. 3.

En honor de la pedagogía contemporánea haber incorporado á estos anormales en el seno de la cultura general, demostrando prácticamente que en mayor ó menor grado todos son educables (93). Con infinita paciencia, las escuelas especiales han logrado iniciar á los más idiotas en las nociones más elementales del saber, en las reglas más simples de la moral y en los servicios más livianos de la industria. En cuanto á los débiles de espíritu, pueden recibir de ordinario una educación casi completa, si bien no se la asimilan sino en tiempo mucho más largo que los instruendos normales y jamás consiguen reportar igual provecho de ella (94).

Para que los degenerados mentales aprovechen la enseñanza es indispensable adoptar formas que no les impongan atención muy sostenida, ni recarguen sino muy levemente su memoria, escatimarles los esfuerzos intelectuales acortando las explicaciones y dándoles lecciones cortas y simplificadas, presentarles las nociones abstractas en formas muy concretas, llevarles como de la mano y muy paso á paso en el curso de sus estudios, repetirles sin descanso cada lección en una misma forma hasta que la aprendan y proceder con ellos siempre de manera muy inflexible y muy bondadosa y con calma imperturbable.

Siendo la pereza uno de los síntomas más característicos de estos anormales, la pedagogía no puede educarlos sino reduciendo la instrucción para no abrumar con mucho peso sus entendimientos inactivos y perezosos, amenizándola para que el estudio les atraiga por el incentivo del goce, y simplificándola para procurarles el inefable placer de comprenderla. Tantas y tan delicadas atenciones no se les pueden prestar sino en escuelas especiales y por maestros adiestrados en el arte de educar anormales (95).

La clase de los degenerados mentales se debe, pues, excluir sin misericordia de la escuela común: 1º porque son muy refractarios á las formas didácticas que se aplican á la generalidad de los educandos; 2º porque en ella no se les puede prestar la atención casi individual que necesitan para progresar en sus estudios, sino descurriendo la educación de la mayor parte de sus compañeros, y 3º porque aun cuando se les someta á formas didácticas especialmente adecuadas, jamás alcanzan, dentro de cada período escolar, á asimilarse todas las materias del programa general (96).

(93) Bunge, *La Educación*, lib. II, cap. VIII, § 149, pág. 466.

(94) Una de las mejores escuelas de atrasados que existen es la que el Consejo Comunal de Bruselas fundó en 1897. Una de las primeras escuelas especiales para atrasados mentales se fundó hacia 1863 en Halle.

Sobre la organización de la escuela belga de imbeciloides, véase Roubinovitch, *Aliénés et Anormaux*, chap. XXV.

Bunge, *La Educación*, libro II, cap. VIII, § 149. Madrid, Imp. de *La España Moderna*.

Piñero, *Los Niños retardados y anormales*, pág. 35.

Seguin, *Premiers Mémoires sur l'Idiotie*, pág. 76.

Voisin, *L'Idiotie*, douzième leçon, pág. 287.

(95) Voisin, *L'Idiotie*, douzième leçon, pág. 253.

Roubinovitch, *Aliénés et anormaux*, chap. XXII, pags. 182 et 194.

(96) Bunge, *La Educación*, lib. II, cap. VIII, pág. 466.

Roubinovitch, ob cit. chap. XXII, pag. 182. Roubinovitch combate las prevencio-

§ 10. A la segunda clase de anormales pertenecen aquellos que por falta de uno ó más sentidos no pueden aprovechar la enseñanza común.

Con los anormales físicos, ha formado la pedagogía dos grupos perfectamente caracterizados: el de los ciegos y el de los mudos. La falta de olfato, el del gusto y aun el del tacto, no requiere formas didácticas especiales.

Cualquiera que sea el defecto físico que constituye la anomalía, el propósito que la pedagogía persigue es el de dar á estos anormales una educación en lo posible tan completa y tan perfecta como la de los escolares normales; y para conseguirlo, ha inventado formas didácticas mediante las cuales trata de suplir el sentido que falta con la doble utilización de los restantes. En el fondo se concreta el arte pedagógico á sistematizar lo que el ciego y el sordo-mudo hacen espontánea é imperfectamente, que es educar á cada sentido para que ejerza dos funciones, la propia y del que falta.

I. De todos los sentidos el que contribuye en mayor grado al desenvolvimiento del espíritu humano es el de la vista. Por cierto, el oído no da incomparables facilidades para aprovechar por medio de la educación refleja y de la enseñanza oral la totalidad de las investigaciones ajenas y para aprender de segunda mano cuanto saben nuestros semejantes. Pero prescindiendo de que este ahorro de esfuerzos propende á debilitar las facultades intelectuales que solo se desarrollan mediante el ejercicio activo, la vista ofrece la doble ventaja de poder á la vez, por medio del libro, aprovechar en igual grado las investigaciones de todos los tiempos, y por medio de la observación directa, emancipar al educando de la ayuda extraña.

Aun cuando, en realidad todos los sentidos restantes contribuyen más ó menos á reemplazar al que falta, ello es que el del oído y el del tacto son los que mejor suplen al de la vista (97).

Merced á un descomunal afinamiento de estos dos sentidos, el ciego vive en el seno de la sociedad y va y viene en los laberintos de las calles sin que la falta de la vista le cree dificultades insalvables porque adivina la presencia de las personas por la simple respiración; las distingue por la voz, por el eco de sus pasos y por el simple tocamiento de su mano; presiente el obstáculo con que va á tropezar en su camino por la manera como el aire lame su epidermis, y aun cuando no vea las cosas, no las confunde después de haberlas toca-

---

nes que hay contra los internados y demuestra que los anormales difíciles necesitan este régimen para su educación.

El número de imbeciloides de cada país debe de guardar presumiblemente alguna proporción con el de habitantes. Pero hasta hoy no se ha determinado esta proporción, porque para unos la clase de los imbeciloides comprende más, para otros menos. Así, en los Estados Unidos se han contado 95.000; en Inglaterra, 46.000; en Alemania, uno por cada 450 habitantes; en Bélgica 80.000 y solo unos 40.000 en Francia. Roubinovitch, obra cit., chap. XVIII, pag. 150.

(97) Javal, *Physiologie de la Lecture et de l'Écriture*, chap. XI et XXV.

Hamon du Fougeray et Couëtoux, *Méthodes d'Enseignement spéciales aux enfants anormaux*, pag. 101.

do. Cuando se ve al ciego recorrer las calles con tanto desembarazo, no es de extrañar que algunos psicólogos lo supongan armado de un sexto sentido, el *sentido de los obstáculos*.

Utilizando la maravillosa habilidad que los ciegos tienen para suplir la vista con el tacto y el oído, la pedagogía ha inventado formas didácticas dirigidas á darles por medio de estos sentidos una instrucción tan completa como la de los educandos normales. Nada supera la esquisita solicitud con el maestro de ciegos hace brillar en la obscura mente de estos desgraciados ideas luminosas que ellos jamás habrían podido adquirir por sí solos. Sin hipérbole se puede decir que cuando ellos han terminado su educación, hasta cierto punto ven las cosas por medio del oído, y sobre todo, por medio del tacto.

Indicio del grado á que alcanza esta suplencia de un sentido por otro es el estupendo aprendizaje de la lectura por medio de la mano. Habiendo notado Valentín Haiy la suma facilidad con que los ciegos distinguen las cosas por medio del tacto, concibió la genial idea de hacerles utilizar este sentido para aprender á leer, y con este propósito fundó en 1783 la primera escuela especial destinada á estos desgraciados (*l'Institut des jeunes aveugles*) é inventó la escritura de relieve, indispensable para que la mano reemplace al ojo en la lectura. Poco antes de la Revolución francesa, tuvo el misericordioso maestro la inefable satisfacción de ver que sus propios alumnos componían tipográficamente el primer libro que el mundo ha visto impreso en relieve, cual es, su *Ensayo sobre la Educación de los ciegos* (98).

Apenas se necesita advertir que por mucho que se afinen los sentidos del tacto y del oído y por mucho que se perfeccionen las formas didácticas, jamás llega el ciego á adquirir ideas exactas de la luz, de los colores y de la extensión. Una disertación especial sobre estas cosas debe ser para él ininteligible; y si puede seguir una conversación en que se habla de ellas incidentalmente, es porque para entender un discurso, uno no necesita comprender todos los conceptos que él contiene.

II. En cuanto á los mudos, se deben distinguir, para los efectos pedagógicos, tres grupos perfectamente caracterizados; el de los simplemente *mudos*, que son aquellos que sin tener lesión alguna han perdido el uso de la palabra por causa de enfermedades ó de conmociones nerviosas; el de los *sordo mudos*, llamados también *sordastros*, que son aquellos que han ensordecido antes de nacer ó antes de la edad en que se adquiere el lenguaje; y los *sordo-mudos afásicos*, que son aquellos que jamás podrán hablar porque carecen de los órganos de la palabra.

Estos anormales no pueden ser educados de manera conveniente sino cuando se les ha clasificado, determinado las causas de su afa-

(98) Hamon du Fougeray et Couëteux, *Méthodes d'Enseignement spéciales aux enfants anormaux*, pags. 116 á 118.

El procedimiento más usado para enseñar la lectura á los ciegos es al presente el de Braille, el cual reduce todo el alfabeto á una serie de puntos salientes que el instruido distingue por medio del tacto. Javal, *Physiologie de la Lecture et de l'Écriture*, chap. XI, et XXV.

sia y averiguado mediante un examen médico si conservan algún resto de audición (99). Mientras los simples mudos necesitan más de curación que de educación, la técnica pedagógica dirige todos sus esfuerzos á educar los sordastros de manera que suplan el oído con la vista y á educar los afásicos de manera que suplan los órganos de la palabra con la mímica y la escritura.

Si un adulto pudiera elegir entre ser sordo ó ser ciego, de seguro preferiría la sordera porque para el hombre formado la vista procura más placeres y más beneficios que el oído. Mas, para el que viene naciendo es preferible la ceguera, porque este defecto, á diferencia del otro, le deja en comunicación intelectual con sus semejantes y en condiciones de aprovechar el desarrollo alcanzado por la razón humana.

Como quiera que el hombre adquiere, no por obra de la auto-educación, sino por efecto de la influencia refleja (§ 1) casi todas sus ideas elementales, es claro que si para desarrollar su inteligencia necesita más de la vista, necesita más del oído para formarla. De aquí viene que antes de recibir instrucción, el ciego puede merced á la comunicación oral manifestarse muy inteligente en muchas cosas, mientras que en el mismo caso el sordo de nacimiento ha de parecer ordinariamente idiota porque ha carecido del medio más elemental, cual es la palabra, para apropiarse las ideas adquiridas de antemano por la sociedad en que ha vivido (100).

Durante largos siglos, en efecto, se tuvo á estos anormales indistintamente por aquejados de idiotismo, porque pasando como pasaban la vida abandonados á su propia suerte y sin instrucción alguna, se mostraban incapaces de comprender las nociones más elementales y con su mímica instintiva, jamás alcanzaban intelectualmente el nivel medio de sus semejantes.

Una y otra vez se ha observado que sin la palabra, las facultades intelectuales permanecen como embotadas en estado rudimentario, y que el lenguaje es un factor eficientísimo del desarrollo de la inteligencia (101). Ahora, si á la afasia se une la sordera, idiota absoluto ha de parecer el sordastro ineducado porque carece no solo de las innumerables ideas que entran por el oído sino también del medio por excelencia de expresión intelectual. No es, por eso, motivo de extrañeza que Aristóteles les negara la inteligencia, San Agustín la posibilidad de adquirir la fe y la ley romana gran parte de los derechos civiles.

Si exceptuamos unos pocos, muy pocos casos de tiempos anteriores, corresponde al siglo XVI el honor de haber hecho los primeros esfuerzos sistemáticos para otorgar á estos desgraciados los benefi-

(99) Goguillot, *Les Sourds-Muets*, Préface, pág. 16.

Morzone, *Tratamiento Científico-Pedagógico para Afásicos, Tartamudos, etc.*, pág. 36 45 y 91.

(100) «De todas estas facultades (observó Aristóteles), la más importante para las necesidades del animal y en sí misma es la vista; pero para la inteligencia, aunque indirectamente, lo es el oído». Regnard, *Histoire de l'Enseignement des Sourds-Muets*, págs. 3, 4 y 5.

(101) Morzone, *Tratamiento Científico Pedagógico para Afásicos-Tartamudos, etc.*, página 37.

cios de la educación. En efecto, mientras Jerónimo Cardan trataba de levantarles el ignominioso y secular anatema que les mantenía anonadados, afirmando la posibilidad de que lo entendieran todo por medio de la lectura y todo lo expresaran por medio de la escritura, un benedictino español llamado Pedro Ponce, convirtió en hecho la idea enseñándoles á leer, á escribir, á razonar y aun á hablar (102).

Tanto á los sordastros como á los afásicos se puede enseñar con más ó menos dificultad la escritura, la lectura, las letras, las ciencias, y cualquier arte, profesión ú oficio que sea susceptible de ejercerse sin el auxilio del oído. Igualmente se les puede enseñar á leer el discurso oral en el movimiento de los lábios del orador. Pero el sordastro, que es capaz de adquirir el lenguaje oral, puede recibir una instrucción mucho más completa que el afásico, que por su carencia de órganos vocales, vive condenado á no comunicarse más que por medio del lenguaje mímico (103).

Según se ha observado, el lenguaje mímico es muy deficiente, como que solo sirve para significar las cosas materiales y las que figuradamente se pueden materializar. Verdad es que se aprende con mucha facilidad porque en el fondo no hace más que expresar por medio de gestos y movimientos las ideas que no se pueden expresar por medio de la palabra; pero él no sirve para expresar ideas abstractas y generales; usándolo, toda comunicación se reduce á un concepto simplicísimo; y la educación intelectual no puede salir del estado rudimentario. A estos defectos se agrega que como el lenguaje mímico sólo es estudiado por los sordo-mudos, no les sirve para comunicarse con sus semejantes cuando terminan su educación (104).

(102) Beda, el venerable, certifica (ya en el año 700) el caso de un mudo á quien se enseñó el arte de hablar; Rodolfo Agrícola que profesó la filosofía en Heidelberg á fines del siglo XV dice haber conocido otro sordo-mudo que sabía escribir y comprendía lo escrito; y por último, Jerónimo Cardan sostuvo en 1501 la posibilidad de enseñar á estos desgraciados la lectura y la escritura. La Rochelle, *Jacob Rodrigues Pereira*, chap. I, pág. 8.

Regnard niega que el obispo Juan, á quien se refiere el venerable Beda, devolviese realmente la palabra á un sordo-mudo y cree que en el fondo no se trata sino de una leyenda milagrosa como la de las resurrecciones de muertos que dicho escritor atribuye al mismo prelado. Regnard, *Histoire de l'Enseignement des Surd-muets*, págs. 15 á 17 y 73.

Treinta y seis años después de la muerte de Ponce, el aragonés Juan Pablo Bonnet publicó (1620) bajo el título *Reducción de las letras y arte para enseñar á hablar á los Mudos*, la primera obra conocida sobre la educación de los sordo-mudos. A continuación aparecieron Wallis (1653) en Inglaterra, Van Helmont (1692) en Holanda, y en Francia Rodrigues Pereire y el abate de L'Epée (siglo XVIII). La Rochelle, ob. et loc. cit. Regnard, *Histoire de l'Enseignement des Sourds-Muets*, III, pág. 19 et VI, pág. 47.

La obra de Bonnet fué reimpressa en 1891 por Bassouls et Boyer.

(103) Hamon du Fougeray et Couëtoux, *Méthodes d'Enseignement spéciales aux enfants anormaux*, págs. 16 et 42.

Según Regnard, la primera escuela de sordo-mudos que ha existido en el mundo, fué fundada por Heinicke en Leipzig hacia 1778 con nueve alumnos. Regnard, *Histoire de l'Enseignement des Sourds-Muets*, págs. 46 et 63.

En Chile se fundó la primera escuela de sordo-mudos, ó á lo menos la primera en que se les haya enseñado el arte de la palabra hacia 1885, bajo la dirección del maestro de Ratisbona don Andrés Mierzowski, contratado por mi mismo en el mes de Mayo cuando era secretario de la Legación de Chile en Berlín; y fué organizada por decreto del 10 de Abril de 1889.

En 1901 el número de escuelas de sordo-mudos que había en el mundo entero ascendía á 645 con 4734 maestros. De ellas, 386 enseñaban el lenguaje oral puro, esto es, sin mímica.

(104) Hamon du Fougeray et Cotêteux, ob. cit. pág. 19.

Por causa de las insalvables deficiencias que desperfeccionan la mímica, ha triunfado de años atrás la escuela pedagógica que pretende dotar á los sordastros de los beneficios de la palabra. En seguimiento de este propósito, ha inventado procedimientos que les adiestran en el arte de sacar la voz, y de articular los sonidos haciéndoles fijarse con intensa atención en los gestos, contracciones y movimientos linguales y faciales que se diseñan cuando uno pronuncia una palabra, una sílaba ó solo una letra. De esta manera, después de aprender á oír por medio de los ojos, el sordastro aprende á hablar á pesar de su sordera. En el fondo, después de tres siglos de ensayos y perfeccionamientos, la pedagogía no ha descubierto otros medios de educar á los sordo-mudos que los practicados en los siglos XVI y XVII por los españoles Ponce y Bonnet, quienes les habilitaban para la vida intelectual utilizando á la vez el lenguaje mímico, la escritura, el dibujo, la dactilografía, y el lenguaje guturo-labial (105).

Los frutos que á los ciegos y á los sordo-mudos rinde la educación inducen á pensar que los individuos normales no utilizan sus sentidos en la medida que podrían hacerlo. No es dudoso, en efecto, que al ciego le sirven el tacto y el oído, y al sordo-mudo la vista considerablemente más que á cualquiera persona que goce de sus cinco sentidos. Así, por ejemplo, en una grande asamblea los sordo-mudos podrían entender sin el menor esfuerzo á un orador completamente afónico, que estuviera condenado á modular las palabras en voz baja, y por el contrario, los asistentes de mejor oído no sabrían lo que decía si no les tocaba encontrarse al pie de la tribuna. ¿Por qué no hacer el experimento de afinar y desarrollar los sentidos de algunos educandos normales de suerte que en ningún caso se encuentren en estado de inferioridad respecto de los anormales (106).

§ 11 A la tercera y última clase de anormales pertenecen aquellos educandos que ora por causa de una neurosis, ora por causa de malos hábitos, son incapaces de prestar atención sostenida á nada, se distraen y cambian de pensamiento por los motivos más nimios y se hacen notar á menudo por un espíritu de indisciplina y rebelión que resiste á todo tratamiento normal.

Fórmase esta clase de anormales principalmente: 1º con muchachos que desde su más tierna edad son abandonados por sus padres, y se habitúan á vivir con malos compañeros, de pequeños fraudes y engaños; 2º con hijos de criminales natos que desde que nacen se

(105) Debo advertir, sin embargo, que los especialistas han declarado inconveniente la enseñanza conjunta de los dos lenguajes. Así, un Congreso celebrado en Milán hacia 1878 declaró: 1º que el método oral se debe preferir á la mímica para la educación de los sordo-mudos, y 2º que en atención á que el uso simultáneo de la mímica y el lenguaje daña á la palabra, no se debe usar sino el método oral.

Goguilot, *Les Sourds-Muets*, première partie, chap. I, pág. 24.

Regnard, *Histoire de l'Enseignement des Sourds-Muets*, VII, pág. 63.

(106) Inoportuno si no inútil sería exponer en una obra que no estudia la ciencia de la pedagogía, sino la filosofía de la educación, las casi insuperables dificultades con que el maestro tropieza cuando sus educandos carecen de dos sentidos, ó cuando el ciego ó el sordo mudo es imbécil. Hay anormales de esta clase que intelectualmente son ineducables. Pero el caso de Elena Keller, que á pesar de ser ciega, sorda y muda ha adquirido una vasta instrucción, constituye uno de los triunfos más gloriosos de la pedagogía y manifiesta lo que á favor de estos desgraciados pueden el amor, la paciencia y el talento cuando se aunan para educarlos. Hélène Keller, *Histoire de ma Vie*. Paris, Félix Juven.

educan en los malos ejemplos; 3º con los hijos de alcohólicos, de epilépticos y dementes furiosos que en mayor ó menor grado, legan á sus descendientes una neurosis que les incapacita para la vida regular y el trabajo perseverante (107).

Iguales por lo común á sus condiscípulos desde el punto vista intelectual, se hacen notar unas veces por su astucia, por su hipocresía, por su mendacidad, por su falta de conmiseración, y otras por su irritabilidad, por su emotividad, por su versatilidad. Para el maestro acostumbrado á tratar con educandos razonables si no dóciles, los neurópatas indisciplinados le desesperan porque no hay razón que les persuada, ni premio que les estimule, ni castigo que les arredre, ni enseñanza alguna que por interesante logre mantener su atención. Dentro de la escuela son educandos rebeldes que infeccionan á sus compañeros con el contagio de los malos ejemplos, y fuera de ella constituyen la temible clase que genera los epilépticos, los alcohólicos, los anarquistas, los locos y los criminales natos.

Para educar estos anormales, se necesita someterlos no solo á formas didácticas especialísimas que tengan cuenta de la innata movilidad de sus espíritus sino también á una disciplina higiénica y moral que les imponga hábitos de trabajo, de estudio, de atención y de orden.

Menos por lo rigurosa que por lo especial, esta disciplina no se podría establecer en la escuela común porque alteraría muy substancialmente el régimen normal. Por otra parte, los esfuerzos hechos frustráneamente por los maestros durante largos siglos para someter los neurópatas al régimen común ponen de manifiesto la imprescindible necesidad de fundar, bajo la mano de educadores especialmente amaestrados, instituciones que se consagren de manera exclusiva á la educación de los anormales indisciplinados. Tal es el origen de los reformatorios, de las escuelas correccionales, y por más extraño que parezca, tal debe ser la causa final de las penitenciarias (108).

Institúyense los reformatorios para educar niños indisciplinados de instintos viciosos que no han cometido delitos, pero que se muestran refractarios al régimen de la escuela común (109); las es-

(107) Dorado Montero, *Estudios de Derecho Penal Preventivo*, pág. 93 y siguientes. Roubinovitch llama á los *rebeldes niños difíciles*. «Nous nous entendons tous, je crois, (d'ice) pour comprendre sous le nom d'*enfants difficiles*, ceux qui on le caractère mauvais désagréable et insociable poussé au point qu'il faille les séparer de leur milieu familial ou scolaire et les soumettre à un régime éducatif spécial». Pero en seguida divide los niños difíciles en dos clases, la de los aquejados de *hypostenia* mental, esto es, de depresión intelectual, y la de los aquejados de *hyperstenia* mental, esto es, de excitación intelectual. Roubinovitch *Aliénés et Anormaux*, chap XXII, pág. 181 et 182. Esta clasificación supone que entre los difíciles se comprenden los imbeciloides

(108) En Chile fué práctica muy general, más ó menos hasta 1875, encerrar á los muchachos incorregibles ó en la Escuela Militar ó en la Escuela Naval.

La primera escuela correccional se creó por el Ministerio de Marina en un pontón de Talcahuano el 9 de Septiembre de 1896, y la segunda por el Ministerio de Justicia é Instrucción Pública, en Santiago, el 30 de Diciembre del mismo año. Este último decreto fué modificado por otro del 25 de Abril de 1902, que es el que actualmente rije la Escuela Correccional de esta Capital.

(109) Debo advertir que en la terminología jurídica de algunas naciones, el nombre *reformatorio* se aplica á otra clase de instituciones. Así, el famoso Reformatorio de Elmi-

cuelas correccionales, para educar niños delincuentes que por su corta edad se juzgan exentos de responsabilidad; y las penitenciarías, para educar criminales adultos penalmente responsables. Las tres instituciones tienen un mismo objeto, cual es someter á un régimen especial á individuos que se han mostrado refractarios contra el régimen común y mantenerlos reclusos no sólo para preservar á la sociedad de su contagio moral, sino también para reformarlos. En las tres se procede esencialmente de una misma manera, á saber, dando preferencia á la educación sobre la instrucción; y las tres se sienten animadas de un mismo propósito, cual es, desarrollar en los educandos gustos, tendencias y hábitos que les inclinen al trabajo, al bien, á la misericordia, al respeto de los ancianos, de los superiores y de las leyes.

La inclusión de las cárceles penitenciarías entre los establecimientos de educación nos causa en el primer momento instintiva repugnancia porque estamos acostumbrados á ver en ellas simples prisiones sometidas al bárbaro régimen del *nulenti baculum* (al rebelde, palo) é instituidas para restablecer el orden moral compensando el crimen con la pena. Es fácil notar, sin embargo, que esta doctrina penal, inspiradora de los antiguos regímenes penitenciaríos, se ha modificado profundamente en los últimos años. Merced á una experiencia secular, hoy sabemos que el castigo jamás redujo la criminalidad en país alguno; que no hay régimen penal que dé más pábulo á la reincidencia que aquel que se propone compensar un mal, el delito, con otro mal, el castigo; y que por el contrario, son aquellos regímenes que en cambio del crimen ofrecen al delincuente el bien inextimable de su rehabilitación los que encierran mayor eficacia para reducir la criminalidad y la reincidencia (110).

Pues bien, no hay más medio de rehabilitar á los delincuentes que el de rehacer la educación de su ser moral. Si el régimen á que se les ha de someter en las prisiones debe ser riguroso ó blando, es cuestión que no se puede resolver con acierto sino subordinando la solución al propósito de darle siempre carácter educativo. Con rara uniformidad todos los grandes penalistas están de acuerdo en que un régimen penitenciario carece de la cualidad que más esencialmente debe caracterizarlo si no tiene eficacia para moderar las pasiones de los delincuentes, para inspirarles respeto á los superiores, al orden jurídico y al orden moral, para imponerles hábitos de trabajo y perseverancia, de atención y de estudio, de frugalidad y temperancia. Y un régimen penitenciario que persiga todo esto como fin ¿qué es en el fondo si no es un sistema de educación? Y siendo ello así ¿qué razón plausible habría para incluir en el sistema nacional de educación los reformatorios, las

---

ra, en el Estado de Nueva York, es una prisión destinada á corregir criminales de 16 á 30 años que por el hecho de encontrarse en la primera etapa de la carrera del crimen, son más susceptibles de rehabilitación. Por mi parte, aun cuando toda prisión debe ser en el fondo un reformatorio, prefiero reservar específicamente este nombre para las escuelas especiales de niños viciosos. Véase Dorado Montero. *El Reformatorio de Elmira*, § 4.

(110) Dorado Montero, *Estudios de Derecho Penal Preventivo*, pág. 123 y siguientes.

escuelas correccionales y no las penitenciarias? A mi juicio, ninguna, porque desde el punto de vista moral, que es el más elevado y debe ser el predominante en todo régimen educativo, hay más educación en las cárceles que en las escuelas (111).

---

(III) Infiérese lógicamente esta idea del estudio de los regímenes penitenciarios porque él manifiesta de manera evidente que su perfeccionamiento evolutivo ha consistido esencialmente en dar carácter más y más educativo al tratamiento de los presos. Desde este punto de vista, se pueden consultar con provecho dos obras que llevan un mismo título, *Estudios Penitenciarios*, una de doña Concepción Arenal, y otra de don Francisco Herbozo. En mi antigua cátedra de Derecho Administrativo, no logré fijar la verdadera teoría del régimen penitenciario hasta que lo estudié como la parte integrante de todo sistema de educación nacional.