

**FAC**

**SE**

370.0  
8



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE



5327567015

CIENCIA Y EDUCACION



J. F. HERBART.

PEDAGOGIA GENERAL  
DERIVADA DEL FIN DE  
LA EDUCACION

TRADUCCION POR  
LORENZO LUZURIAGA

PRÓLOGO DE  
JOSÉ ORTEGA GASSET



EDICIONES DE LA LECTURA



Á SU AMIGO

# JOHANN SMIDT

SENADOR DE LA LIBRE CIUDAD IMPERIAL DE BREMA

CON AFECTO SINCERO

EL AUTOR



1806







## PROLOGO

Este libro clásico de la pedagogía, tan discretamente vertido al castellano por el Sr. Luzuriaga, dirígese principalmente á los maestros. Se trata del primer grande ensayo que ha hecho el pensamiento para reducir la actividad educativa espontánea á un régimen científico. Cierta que antes, de Herbart la turbulenta genialidad de Pestalozzi alcanzó atisbos tan profundos que de sus obras confusas y trastornadas por una ideología balbuciente ha podido luego extraerse todo el material de principios necesario para edificar un sistema científico de pedagogía. Hay, pues, en Pestalozzi un germen maravillosamente fecundo; pero hay en Herbart la primera maduración de él. Es posible—yo así lo pienso—que en este caso valga más la simiente que el fruto primero, mas no sería justo emplear contra Herbart, como estos últimos años ha hecho Natorp (1), armas que desconoció Pestalozzi y que sólo una bonísima voluntad

---

(1) Sobre todo en los estudios: Herbart, *Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre*, 1908; Kant oder Herbart, *Eine Gergentritck*, 1908, y *Neue Untersuchungen über Herbaris Grundlegung der Erziehungslehre*, 1907.

y una fatal tendencia á solicitar los textos pueden hallar en éste preformadas.

Por encima de toda duda está que nadie antes que Herbart consigue llevar el caos de los problemas pedagógicos á una estructura sobria y amplia y precisa de doctrinas rigurosamente científicas. Nadie antes que Herbart toma sobre sí completamente en serio la faena de construir una ciencia de la educación. Sus predecesores, como Rousseau, se habían limitado á exponer series, más ó menos geniales y fructíferas de ideas sobre la educación.

Ahora bien: esta hazaña de Herbart complica sobremanera la suerte de los pedagogos. Hasta ella podían éstos considerar su ejercicio como una actividad puramente práctica. El maestro tiene que enseñar, y sólo porque, y en tanto que tiene que enseñar, necesita saber. La ciencia es materia y pretexto de su misión, la cual en rigor, no es teórica, sino práctica. Pero desde que la pedagogía adquiere una doble faz y sobre su ejercicio concreto aspira á ser ella ciencia, cae encima del maestro una cierta obligación de ser también científico. ¿Puede pedírsele tanto?

Ha de introducir el maestro á sus discípulos en la vida, en los órdenes esenciales de la vida, ¿no es esto? Ahora bien, no se le exige que sea un físico para enseñar física ni historiador para enseñar historia. La única ciencia especial que se le demanda es la pedagogía. No parece demasiada la exigencia.

Mas si preguntamos á Herbart qué es en cuanto ciencia la pedagogía, hallaremos una grave respuesta: la pedagogía es ciencia en cuanto da cita para la solución



de sus problemas á dos ciencias filosóficas: la ética, que determina el fin de la educación, y la psicología, que regula sus medios. Es decir, que si el maestro ha de ser pedagogo ha de ser el maestro filósofo. Este es el sentido que tiene la conversión herbartiana de la pedagogía en ciencia formal. Desde entonces queda obligado el maestro á estrechar sus relaciones con la filosofía.

Conviene decir de una manera clara que la pedagogía de Herbart y, tras ella, todas las pedagogías posteriores se convierten en una pura logomaquia, desde el punto en que los pedagogos se hallan exentos de una seria preparación filosófica. Por faltar ésta suelen los maestros padecer una fatal propensión á suplantar las cosas con palabras, á vivir en un penoso dogmatismo intelectual. Nada es tan necesario al maestro como la independencia del espíritu. Y esto es la filosofía: antes que un sistema de doctrinas cristalizadas, una disciplina de liberación íntima que enseña á sacar triunfante el pensar propio y vivo de todas las ligaduras dogmáticas. No habrá, pues, en España, pedagogos mientras no haya en las Escuelas Normales un poco de filosofía.

En tanto, aprovecharé estas páginas á fin de exponer con la posible claridad aquellos principios de la de Herbart en que su pedagogía viene á descansar.

## I

Juan Federico Herbart (n. 1776, m. 1841) es el menor de los grandes pensadores que fulguraron sobre Alemania entre Kant y Schopenhauer. Su vida coincide con

la de Fichte (n. 1762), con la de Hegel (n. 1770), con la de Schelling (n. 1775): coincide temporalmente; pero no idealmente. Herbart parece un retrasado del siglo XVIII, de la edad "esclarecedora", amiga de la razón racionante, de las explicaciones mecánicas. Está en lo radical de su espíritu más cerca de Kant—el viejo maestro que él ve ya inclinado hacia la muerte—que de sus contemporáneos los colosos del romanticismo. Esta condición suya le lleva á una vida intelectual fluctuante, inquieta, discola, insatisfecha. No puede aceptar los sublimes tópicos de la época y especialmente el principio supremo de la edad romántica—el idealismo—, y como le falta poder bastante á superarlos, se acostumbra á pensar en defensiva, polémicamente. De aquí que su filosofía general, allí donde es decisivo el golpe de vista orgánico, general y coherente no haya nunca ahincado muy hondo en la evolución del pensamiento y, en cambio, sus teorías parciales—psicología, ética, pedagogía—hayan prendido con más fuerza y todavía hoy gozan de influjo y vigor.

Como todo pensador esencialmente polémico, vive Herbart de los demás, de los grandes enemigos contemporáneos, en mayor grado de lo que él supone. Sin embargo, sobre estas íntimas fatalidades de su condición irradia una enérgica veracidad, una maravillosa precisión y un sutil ingenio para descubrir lo menudo y ponerlo claro y estricto ante nosotros. He dicho que su grande enemistad fué el idealismo triunfante. Herbart, con efecto, se propuso ser realista costara lo que costara, ser el único realista en medio de la legión idealista.

Nos interesan aquí principalmente la psicología y la ética de Herbart: sobre ellas posa directamente su pedagogía. De buena gana limitaríamos estas breves notas á aquellas dos disciplinas; pero la psicología herbartiana es, como él mismo dice, una metafísica aplicada. No había sonado aún la hora en que proclamara la psicología su separación de la filosofía general. No hay, pues, otro remedio que dedicar alguna atención á los principios metafísicos de Herbart, sin duda lo menos fuerte y vivo de su obra.

## II

## METAFÍSICA

Define Herbart la filosofía como la elaboración de los conceptos; es, por tanto, un conocimiento secundario que se ejercita sobre uno primario: la experiencia. Esta se caracteriza por su pasividad: en la experiencia nos encontramos con contenidos—sensaciones, representaciones, conceptos—que nos son “dados”. La filosofía, si no quiere degenerar en un ilusionismo, ha de limitar bien sus meditaciones á esto que la experiencia da. Por otra parte, si lo que la experiencia da fuera completo en sí mismo, holgaría el subsecuente trabajo filosófico. Mas no acontece así. Lo dado nos conduce á una serie de consideraciones escépticas, dubitativas.

Por “dado” entiende Herbart todo aquello que hallamos en nuestro conocimiento con un carácter de imposición: así una fantasía nuestra no lleva consigo una referencia forzosa á una realidad de que ella

pretenda ser copia ó representación. En cambio, una sensación nos trae, queramos ó no, la alusión á una realidad en ella y por ella sentida. Del mismo modo, el concepto de "cosa" es imposible de remover de nuestra conciencia: cuando percibimos algo pensamos ineludiblemente en que lo percibido—color, sonido, resistencia—es un conjunto de propiedades de una cosa, la cual se halla tras ellas, es algo distinto de ellas, es la unidad de ellas.

Ahora bien: todo esto en la experiencia (=conocimiento espontáneo) dado) puede clasificarse en dos órdenes: la materia dada en la experiencia y la forma dada también en ella. Para Kant la experiencia sólo nos da la materia—color, sonido, resistencia—. Herbart encuentra que si la nota de que algo nos es dado yace en el carácter impositivo, ineludible, con que ese algo llega á nuestra reflexión, tan involuntario y forzoso como el color visto es para nosotros la extensión que ese color ocupa ó el orden temporal en que las sensaciones se suceden. Espacio y tiempo, formas en que se ordena y estructura la materia de la experiencia, nos son, por consiguiente, también dados. Y lo mismo substancia, causalidad, etc.

La materia dada y las formas dadas llevan á dos órdenes de dudas, según hemos dicho. La sensación—en la cual se nos da como presente una realidad—varía: lo que ahora vemos blanco, aparece luego azulado: además, los diversos sentidos al hacer referencia á una misma realidad refieren á ella distintas materias: ¿cuál de ellas es la que *en realidad* posee lo real? Otros perciben la misma pretensa realidad de distinta suerte que

nosotros, etc., etc. En una palabra: la sensación nos pone delante con toda evidencia la realidad; pero vacila, es contradictoria en la determinación de *qué*, de *cuál* sea esa realidad: nos dice con absoluta evidencia que *algo es*; pero *lo que* ella nos da como siendo ese algo es sólo apariencia, relatividad. Lo real que ella anuncia no es como ella supone. A estas dudas que la materia de la experiencia plantea llama Herbart *escepticismo inferior* (1).

Las formas de la experiencia nos conducen á un *escepticismo superior* (2). Ante todo: si el espacio nos es dado, ¿cómo nos es dado?, ni lo vemos ni lo tocamos. ¿Y la substancia? ¿Y la causa? Nada parece más evidente que nuestro yo; pero ese yo tan evidente, ¿en qué consiste? Apenas ensayamos la respuesta á estas preguntas nos vemos cercados de dificultades. Estos dos escepticismos ponen en inquietud nuestro pensamiento, que ya no logra contentarse con lo dado, antes bien, hallando en éste siempre un problema (3), entra en un

---

(1) Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie, § 17-21, págs. 59-65 (ed. Hartenstein).

(2) Ibid., § 22-33, págs. 65 á 76.

(3) Contra W. Kinkel, *Joh. Fr. Herbart, sein Leben und seine Philosophie*, 1903, que (pág. 94) no ha entendido bien hasta qué punto en la cuestión de lo dado se aproxima Herbart á Kant. Lo "dado" no es para aquél como para éste sino un punto de partida, nunca un ser, una determinación suficiente. Al contrario, lo que Herbart acabará por decir en su *Metodología* es que lo *dado* es siempre una contradicción. Ahora bien, la contradicción es lo que hace de algo un problema. Lo dado es, pues, en Herbart como en Kant, un problema. Y cuando aquél insiste en que la filosofía se atenga á lo dado, no pretende más sino que parta de problemas reales. Porque lo único que no se puede inventar es un problema.

movimiento reflexivo y se dispone á buscar soluciones. Este movimiento del pensar, dirigido á aclarar y corregir los conceptos problemáticos ofrecidos por la experiencia, es la filosofía.

Hay en esta labor una primera operación: la de hacer los conceptos dados claros y distintos. La claridad de un concepto procede del análisis de sus notas constitutivas: la distinción de un concepto procede de que se le haya separado bien de los demás. La lógica es la primera disciplina filosófica encargada de dar claridad y distinción á los conceptos: es una disciplina formal que no crea nuevas nociones, meramente determina cómo *debemos* pensar los conceptos que ya tenemos.

Pero, una vez claros y distintos éstos, acaso continúen ofreciendo dificultades. Estas dificultades, no siendo oriundas de la confusión é indistinción con que el sujeto maneja un concepto, nacerán de lo más íntimo de éste. ¿Cómo superarlas? Es preciso *variar* el concepto mismo, transformarlo, *completarlo*, hacer de él otro. He aquí la misión de la metafísica (1): librar de dificultades á la experiencia, llevarla á perfecta comprensión.

Tomemos uno cualquiera de los problemas que suscitan las formas dadas en la experiencia, la forma "cosa"—res—, por ejemplo. A la pregunta ¿qué es esta cosa? se contesta enumerando sus caracteres, se dice: "Esta manzana es redonda, verde, dura, ácida, etc." Con

(1) *Metaphysica est ars experientiam recte intelligendi—ciencia de la comprensibilidad de la experiencia—. Theoriae de attractione elementorum principia metaphysica, IV, 527*

esto, en lugar de la una cosa nos encontramos ante varias cosas: una cosa redonda, una cosa verde, etc. Y, sin embargo, por cosa entendemos una unidad. Y, sin embargo, cuando se nos pregunta qué es esa cosa una, tenemos que suplantarlo á la unidad una multiplicidad de notas. La contradicción esencial aparece: la forma "cosa con sus propiedades", sin la que no podríamos pensar, es, no obstante, contradictoria, y contradictoria, no por azar ó accidente, sino contradictoria en sí misma. Otras contradicciones nos ocurrirán que proceden de errores subjetivos nuestros: la lógica, que es como un aseo y una higiene mentales, acude á salvar la contradicción mostrando que era sólo aparente. Mas aquí hallábamos una contradicción verdadera y no aparente. Y si recorremos los demás conceptos fundamentales de la experiencia: cambio, causa, yo, etc., topamos con análogas contradicciones. La experiencia, en suma, es en sí misma incomprendible, irracional: la experiencia es un problema, el problema de la metafísica.

De suerte que ésta consistiría en un proceso intelectual que, partiendo de lo dado—que es una contradicción, un problema—, va á conceptos nuevos, no dados, donde se resuelven las contradicciones. ¿No dados? Entonces ¿de dónde los sacamos? ¿Cómo podemos caminar del concepto-problema al concepto que es solución?

La metafísica tiene, pues, que resolver una cuestión previa: su método. La metafísica comienza por ser *metodología*.

a) *Metodología.*

Ese proceso de lo dado á otro concepto es lo que se llama la relación de principio y consecuencia. Si la experiencia es hallar pasivamente y la lógica aclarar y distinguir, es la metafísica concluir de un concepto á otro.

Ahora bien: esa relación de principio á consecuencia no es menos contradictoria que las ya apuntadas de inherencia, causalidad, etc. La consecuencia sale del principio, no hay sino de dónde sacarla. Esto quiere decir que se halla en el principio; pero si se halla en él no necesita seguirse de él, sino que es el mismo principio. Y si no es el mismo principio no puede ser su consecuencia. De modo que la consecuencia necesita ser distinta del principio y á la vez no ser distinta del principio.

Cuando demostramos que los ángulos de la base de un triángulo isósceles son iguales es el triángulo isósceles el principio y la igualdad de sus ángulos básicos la consecuencia. Sin embargo, para concluir ésta de aquél necesitamos suponer que una perpendicular tirada del vértice á la base divide al triángulo en dos triángulos rectángulos iguales. Ahora bien: si esta consideración es necesaria para obtener la consecuencia, es evidente que el triángulo, tal y como primero aparecía, no era el principio completo y que la feliz idea de tirar la perpendicular lo ha completado. Una vez completo el principio hallamos que él mismo es la consecuencia.

Generalizando este ejemplo hallamos medio de corregir la contradicción que encierra la relación de principio



y consecuencia. Esta es, en efecto, distinta de lo que primero aparece como principio; pero esto que primero aparece como principio no lo es, en realidad, si no se le considera en unión de otros elementos que en conjunción con él forman el principio entero, el cual no es ni más ni menos que la consecuencia. No el triángulo isósceles sólo, mas éste completado con los triángulos rectángulos en que se le *puede considerar* dividido, forman el principio entero, ó, mejor dicho, la conjunción de principios cuya unidad es la consecuencia.

Es menester, pues, que haya intervenido en la relación de principio y consecuencia un cierto *modo nuestro de considerar* aquél, una variación de aquel que no era necesaria, pero que era posible. Yo no *necesito* pensar el triángulo isósceles dividido en dos rectángulos; pero puedo pensarlo así. Esto es lo que Herbart llama las *zufällige Ansichten*, las consideraciones contingentes que necesitan intervenir en el proceso racional (1).

La contradicción en la relación de principio y consecuencia y el modo de resolverla son ejemplares para la metafísica. De ella obtiene por simple generalización Herbart su método. Las "consideraciones contingentes"

(1) Muy difícil es fijar en pocas palabras su verdadero sentido. A quien interese el tema vea las págs. 263 á 265 del *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie* que son, á lo que se me alcanza, el lugar más detallado; á nosotros los neo-latinos nos aclara un poco este concepto extraño la traducción que del término *zufällige Ansichten* hace casualmente Herbart en un rincón de sus obras donde las llama *modi res considerandi*. *Theoriae de attractione...* pág. 525. Se trata, en rigor, del problema modal de lo posible en oposición á lo real. Después de leer las páginas siguientes sobre *Ontologia* resultará más claro este método general.

permiten resolver toda contradicción. Consiste ésta siempre en que se nos dan como opuestos dos miembros: M y N, que á la vez se nos propone pensemos como idénticos. Recuérdese el problema de la "cosa con múltiples propiedades". Ese concepto contradictorio dado es nuestro principio, cuya consecuencia buscamos. La "consideración contingente" consiste en buscar tras del M, que siendo opuesto á N no puede ser su idéntico (ó viceversa), un M que sea idéntico á N sin dejar de ser M. ¿Cómo es esto posible? Consideremos que M no es el miembro completo que se propone como idéntico á M: consideremos una pluralidad de M, cuyos elementos están en conjunción. Entonces cabrá decir que un M es opuesto á N; pero que á la vez la conjunción de los M, aquello que entre sí sean y formen, puede ser idéntico á N. En breve hallaremos ocasión de aclarar esto con un ejemplo.

De tal suerte arriba Herbart á lo que él llama "método de integración de los conceptos" (1). En la *Breve enciclopedia de la filosofía* de 1831, formula así este método: "Cuando nos es propuesto poner un elemento que no puede ser simplemente puesto ni tampoco suprimido, póngase en forma de multiplicidad (2)." Por este procedimiento se sale de lo dado y su contradicción y se llega á un concepto que tiene con lo dado una dimen-

(1) "Ita vertendus videtur terminus, quo in vernacula uti consuevi, *Methode der Beziehungen*." *Theoriae de attractione elementorum*, IV, 259 nota. Sobre el "método de la integración de los conceptos" véase *Hauptpunkte der metaphysik*, IV, págs. 8-9, *Allgemeine Metaphysik*, § 185-188, IV, págs. 49-55.

(2) II, 281.

sión común, la cual asegura su validez y, por otra parte, queda exento de la contradicción, racionalizado, lógico.

b) *Ontología.*

Pertrechado con él pasa Herbart á resolver los primeros problemas de la metafísica y ante todo el que nos plantea la sensación. Danos ésta en su contenido sólo apariencias, según notamos más arriba; pero justamente la posición de una apariencia impone la afirmación del ser tras ella. Lo aparente no *es* tal y como aparece; pero es indicación de un ser, que en ella aparece. "Cuanto haya de apariencia, tanto hay de referencia al ser (1)."

Hemos aprendido antes á distinguir entre *lo que es*, el *quale* del ser y el ser mismo. No debemos decir el ser es, sino el ser no es, quien es es un *quale*. Cuando decimos de algo que es ¿qué queremos decir de él? Queremos dar al algo un ser independiente de nosotros, ponerlo absolutamente, con entera independencia de nuestro pensar (2). Esto es el ser, absoluta posición, referencia que hacemos á algo declarándolo constituido por su independencia de esta nuestra misma posición. Por eso tenemos que distinguir entre el *ser* y *lo que es*: vulgarmente, en el concepto ser mezclamos ambas cuestiones y no podemos salir á claridad. No; el ser "no es una determinación de la cosa real, sino sólo la manera como nosotros la ponemos" (IV, 122). Si tomamos ser, como debemos, notaremos que es predicado y sólo pre-

(1) IV, 70.

(2) Empleo las mismas frases de que se sirve Kindel para extractar con gran fortuna este difícil paso.

dicado. El problema está en buscar un sujeto que le sea adecuado y de quien podamos decir sin limitaciones que *es*.

Cuando vemos ó tocamos algo este algo se presenta con un carácter de absoluta independencia de nosotros. Consideraciones posteriores nos llevan á notar que el contenido de la visión y del tacto, *lo visto* y *lo tocado*, no pueden llenar las condiciones del sujeto para el predicado *ser* = absoluta posición (1). Vaciando empero de la sensación su contenido nos queda como resto aquella genuina referencia y posición absoluta de *lo que* vemos y tocamos, del substrato de aquellos colores y resistencias que ahora reconocemos como meras manifestaciones ó apariencias de aquél. "La sensación—llega á decir Herbart—contiene y proporciona el único fundamento posible de nuestro conocimiento de lo *Real*... Toda posición artificial puede ser retirada..., toda posición que lleve consigo alguna huella de ser realizada por nosotros y dependiente de nosotros es al punto repudiada como ilusoria cuando se trata de atestiguar y probar la existencia. Y con toda razón. El punto central de la antigua falsa metafísica consistía en imaginar que tenemos en nuestra mano la posición absoluta y podemos á voluntad poner un conjunto de realidades. Esta vieja metafísica no había comprendido nada de la posición *absoluta*, de otro modo habría notado que *ésta tiene que verificarse antes de toda filosofía y aun antes de todo pensar y que sólo cabe reconocerla, porque si fal-*

---

(1) Con efecto, lo visto resulta dependiente de quien ve, *es sólo en un vidente*.

*tara no hallaríamos ni podríamos obtener cosa alguna que la compensara*" (IV, 314, 315). La posición absoluta sólo ficticiamente puede ser retirada por el pensar: el mismo pensar en que suponemos que "nada es" está *sintiéndose* á sí mismo como manifestación de algo que es absolutamente.

En suma: la sensación, dejándonos sólo como válido lo que de absoluta posición tiene, nos obliga á buscar un *quale* digno de ser puesto en esta manera. A ese sujeto—de quien con todo rigor podemos decir que *es*—llamamos lo Real. Pero de la cualidad de ese Real poco podemos saber, meramente aquello que no contradiga nuestro concepto de absoluta posición, á saber: 1.º, que esa cualidad será positiva—pues toda negación es relativa á una afirmación, por tanto, no absoluta—; 2.º, que es perfectamente simple; 3.º, que la cantidad le es extraña; 4.º, la cantidad extraña á lo Real *puede*, sin embargo, ser real, ó, de otro modo, multiplicidad *en* el ser es inadmisibile, pero no es inadmisibile multiplicidad del ser.

Aquí tenemos el ensayo de vuelta al realismo que hace Herbart en agria polémica con los idealistas de su tiempo (I).

---

(1) Sería complicar la exposición de lo que por sí mismo es ya complicado y perder de vista la intención de estas páginas—que es mostrar en epítome las ideas matrices de Herbart—poner aquí una crítica de esta metafísica. Si fuera una teoría influyente hoy ó en otro tiempo no holgaría algún comentario estimativo; pero, según he indicado, la metafísica herbartiana ha ejercido siempre una débil seducción. Sólo diré que el realismo de Herbart no es en rigor realismo, aun cuando fuera una verdad su sistema. Se nota un curioso empeño en el filósofo de dar en el rostro á sus hermanos triunfantes y

El Real (así habría que decir y no *lo* real, pues es sustantivo por excelencia), tomado en todo su estricto valor, como posición absoluta es lo que llamamos *Ente* (*Wesen*). Pero pensado sólo en lo que á su cualidad ó consistencia atañe y hecha abstracción de su absoluta existencia, llamámosle *imagen* (1). Con esto damos en la curiosa extravagancia que introduce Herbart por dondequiera en la metafísica. De un lado y en serio, del Real en cuanto ser no conocemos sino eso poco mencionado, que es, que es simple, que no es cantidad y que no sabemos si hay uno ó muchos. Pero, de otro lado, podemos considerarlo según nuestros modos de pensar, podemos hacernos de él una imagen compuesta de notas que ciertamente no contradigan esos caracteres que le son esenciales pero que, en rigor, le son contingentes. Esta *imagen* del Real contendrá lo que el Real es *para* nosotros, no en sí. Al ser absoluto le es indiferente la tal imagen; pero no es indiferente para la Metafísica. De manera, que cuanto sigue *es* sólo como imagen, como pensamiento, como apariencia, no *es* en el sentido en que decimos del Real que *es* simple.

---

mayores. Como indica muy exactamente Windelband "la ontología de Herbart es, conforme al carácter del tiempo, completamente idealista". *Allgemeine Geschichte der Philosophie* (Die Kultur der Gegenwart), 1909, pág. 503.

(1) Cuando decimos "X es" (donde *es* = posición absoluta) indicamos que eso, X, existe sin referirse ni contar para nada con nuestro pensamiento. Mas si nos preguntamos *qué* es esa X, aquí *es* significa la posición de X relativamente á nuestro pensar ó en nuestro pensar, *lo que* X es *para* nuestro concepto. *Imagen* llama Herbart al contenido de nuestro concepto en cuanto tal contenido, sin pretensión de independencia.

Con este compás se interna Herbart en el problema de la inherencia, de la "cosa con varias propiedades". La experiencia nos presenta cada cosa como siendo á la vez redonda, verde, agria, etc. Una variedad nos es propuesta como unidad: lo *mismo* que es redondo se nos da como siendo verde. Ahora bien, esto es un grave conflicto: lo que está constituido por la redondez no puede estar constituido por la verdosidad, son dos cosas distintas. Mas es el caso que la experiencia nos obliga á pensar ambas como una sola y hacer de lo redondo y lo verde meros atributos, inherencias de la cosa real. Tenemos, pues, una contradicción cuyos elementos son: la cosa *A* propuesta como única y los atributos *constitutivos*, inherentes, *a, b, c*. *A* tiene que ser *a*, pero también *b*: luego no puede ser *a* ni *b*. ¿Cómo introducir *a* y *b* en *A* sin que ésta padezca en su identidad y simplicidad? Empleando el método de integración de los conceptos corregimos esa imposición de la experiencia *completando* el concepto "cosa con varias propiedades". En lugar de una cosa (Real) *A* pongamos varias y digamos. *A* sólo no sería *a*, pero *A* está en conjunción ó concurrencia con otros Reales determinados (1) y en esta conjunción toma *A* el carácter *a*. La propiedad *b* hace alusión á una pareja conjunción de *A* con otros determinados Reales. Al *A* en cuanto sometido á la

---

(1) Se entiende determinados en sí mismos, no determinados por nosotros. Ignoramos quiénes sean los que en concurrencia producen *a* y quiénes los que producen *b*, sólo sabemos que pues *a* y *b* nos son propuestos en la experiencia, dos series de Reales distintas tienen que existir allá en la región *real*.

conjunción que produce *a* llamámoslo *A'*, en cuanto sometido á la conjunción que produce *b* llamámoslo *A''* y tendremos:

$$\begin{aligned} a &> A' + A' + A'... \\ b &> A'' + A'' + A''... \\ c &> A''' + A''' + A'''... \end{aligned}$$

*A'*, *A''* y *A'''* son *A* en diferentes concurrencias (*Zusammen*). De esta guisa un mismo *A* puede ser *a*, *b* y *c*. Sin embargo, nótese que no es rigurosamente *A* quien se convierte en *a*, en *b* y en *c*; sino *A* en concurrencia con otros reales.

El problema de la inherencia parece, pues, á Herbart soluble únicamente si nos formamos una "consideración contingente", una "imagen" del Real con notas que en estricto sentido no le son necesarias, á saber: la pluralidad de Reales y su concurrencia.

No ofrece grandes dificultades á la comprensión ese pluralismo de Reales, más difícil es apereibir en qué consista esa concurrencia. Los Entes son simples, no pueden, en consecuencia, hacer ni padecer; un Ente no puede enviar un influjo transeunte al otro. Como las monadas de Leibniz—que son su origen histórico—los Reales carecen de ventanas. Su cualidad es inmutable.

El método de los modos contingentes de considerar el ser viene aquí de nuevo á auxiliarnos. Nada impide que consideremos dos entes como de cualidad opuesta. Cierto, esta suposición no podemos atribuirle á ellos mismos sino sólo á ellos en cuanto "imágenes" ó pensamientos nuestros. Dos Reales opuestos *A* y *B* se com-



portan como un sí y un no. Su concurrencia tenemos, pues, que pensarla como un intento de mutua supresión á que responde cada uno por un acto de *conservación de sí mismo* (Selbsterhaltungen). *A* se conserva *A* contra *B* y *B* contra *A*. Pero esta conservación de sí mismo es distinta cuando son distintos los Entes que amenazan con *perturbaciones* (Störungen). Por esto *A*, para seguir siendo *A* contra *B*, se conserva en forma de *a*, pero contra *C* en forma de  $a' = b$ , contra *c* en forma de  $a'' = c$ .

De toda esta lucha entre los reales, de todo este *real acontecer* no llega, claro está, la menor noticia directa hasta nosotros. Pero sí llega el hecho de que la cosa *A* se presenta, nos es *dada* con las propiedades aparentes *a*, *b*, *c*. Y como toda apariencia, según dijimos con palabras de Herbart, alude á un Ser, la pluralidad de propiedades aparente indica, concluye á una pluralidad de entes y la concurrencia de ellos.

Con esto queda solventado el problema de la inherencia. La cosa real *A* por sí sola no es ninguna de sus propiedades ó manifestaciones *a*, *b*, *c*, pero, en conjunción con otros reales, se conserva á sí misma tomando esas propiedades que con ser tan varias no alteran su identidad. *A* es, pues, substancia ó sujeto *único* que tiene propiedades *plurales*; pero lo es gracias á la causalidad transcendente de los otros Reales que sobre ella operan. "No hay substancia sin causalidad (1)." En la serie  $a > A' + A' + A' \dots$  la primera *A'* es la substancia en cuanto concurre con las demás que son la causa.

---

(1) IV, § 220, pág. 110 sig.

Con lo dicho hemos anticipado la solución al tercer problema ontológico: la variación. La cosa *A*, no sólo tiene pluralidad de propiedades sino que éstas varían. La apariencia de variación nos es dada. Aplicando los mismos métodos—no poco extraordinarios, á decir verdad—venimos á concluir que la concurrencia de los Reales es distinta antes y después de la variación. Pero el antes y después, el tiempo, es como el espacio ajeno al Ente. Si hemos empleado esa expresión ¿ha de entenderse como una metáfora?

En este punto conviene suma claridad si queremos entender el pensamiento de Herbart. La metafísica parte de lo “dado” que se manifiesta como un conjunto de contradicciones, como un haz de problemas, en una palabra, como apariencia. Reconocido como apariencia el plano de lo “dado”, la metafísica tiene que buscar aquello real y absoluto de quien ese plano es apariencia. Ya hemos visto cómo la ontología determina en qué consiste esa realidad: es posición absoluta y nada más que posición absoluta. No sabemos otra cosa de ella. Todo lo que no sea decir del ser que es posición absoluta y lo que en esta posición va necesariamente envuelto (la simplicidad cualitativa) es ya una posición relativa, nuestra, que no se hace á sí misma obligatoria, que podemos retirar. Así el concepto del Ente no lleva consigo la necesidad de que se le ponga como un solo ó como muchos. Si lo ponemos de uno ú otro modo esta posición es decidida por nuestro pensar.

¿Quiere esto decir que sea caprichosa? No. Entre la realidad que es absoluta, indestructible posición y la apariencia de que partimos como problema hay un

mundo intermedio. Necesitamos explicarnos los problemas de la apariencia, poner los datos de ésta en conexión intelectual con aquel ser indubitable. A este fin imaginamos un sistema de conceptos, necesarios, *no en sí*, pero necesarios *para* enlazar la realidad con la apariencia. La multiplicidad de los Reales, su concurrencia, sus perturbaciones y conservaciones, etc., son ese edificio de conceptos que llena el mundo intermedio á que nos referíamos. Y estos conceptos no tendrán una realidad absoluta, pero tampoco son meramente subjetivos, fantasías, caprichos, errores. Tienen una realidad intermedia. Forman una "apariencia objetiva", *tienen el mismo valor de realidad que los problemas dados*. Son el contenido de la ciencia.

Esta última expresión acaso la repudiara Herbart. Y, sin embargo, es la más exacta. Ella pone de relieve hasta qué punto Herbart depende de Fichte. Salvo el ser mismo, todo lo demás tiene, para aquél como para éste, una realidad meramente científica, intelectual, en una palabra, ideal. El idealismo inunda la filosofía de Herbart penetrando por todos sus poros, contra la áspera voluntad de su autor.

### c) *Synecología.*

La metafísica es "un movimiento en forma de arco" (1) que partiendo de la apariencia que es un problema, va á buscar la absoluta realidad, que es un principio, y hallado éste torna á explicar aquélla. La on-

---

(1) *Allgemeine metaphysik*, IV, 314-315.

tología conduce á los problemas del mundo aparente: el espacio, el tiempo, la materia, el movimiento que Herbart estudia como formas particulares de un problema general: la continuidad. De aquí el nombre de *Synecología*.

El método es el mismo que ya conocemos: nuevas aplicaciones de los conceptos de Real, concurrencia, etcétera, permiten—no sin intrincadísimas combinaciones—dar un fundamento en lo real al espacio, tiempo, etcétera, aparentes. Dejemos toda esta parte la menos útil para nuestra intención actual y la más vanamente complicada.

Todo ese mundo que resulta de la metafísica es—decíamos—una “apariencia objetiva”, una imagen firme, científica, pero, al cabo una imagen. De *qué* sea imagen ya lo hemos visto; pero como “toda apariencia alude á un ser” es forzoso hallar *quién* es el Ser en que la apariencia aparece, *quién* el sujeto que imagina. Concluye, pues, la metafísica con la teoría de la apariencia ó imagen como tal (*Eidología*), que sirve de fundamento y tránsito á la psicología.

#### d) *Eidología*.

Toda imagen se presenta con una doble referencia: de un lado, presenta *lo* imaginado, de otro, se declara á sí misma como perteneciendo á un yo. El mundo de la “apariencia objetiva” es un mundo de representaciones de un yo. Con esto damos en uno de aquellos temas contradictorios que la experiencia ineludiblemente nos plantea. Yo no puedo representar algo sin atribuir á mí yo, como una propiedad y parte de él, esa represen-

tación. No obstante, mi yo me aparece como una unidad frente á las muchas representaciones que lo constituyen. Es el eterno problema de la inherencia, de la "cosa con varias propiedades" que vuelve aquí particularizado en la cosa "yo". No ofrece, por lo pronto, novedad alguna y podrá resolverse del mismo modo arriba indicado. Más aún: la solución general que da Herbart al problema de la inherencia no adquiere sentido claro hasta su aplicación concreta al problema del yo. Para él fué, en verdad, pensada primero por quien más que metafísico era psicólogo.

El yo, que siendo uno, es, no obstante, la muchedumbre de nuestras representaciones, tiene que someterse al "método de integración de los conceptos" (véase pág. XVIII). El yo es un Real que está en comercio y concurrencia con otros Reales: á las perturbaciones con que éstos le amenazan responde con actos de conservación de sí mismo, y éstas son la génesis de las representaciones, propiamente las sensaciones, reacciones elementales del alma. Su muchedumbre, variedad, sus idas y venidas, dependen de las series de Reales con quienes entre ó deje de entrar en concurrencia. Las representaciones contrarias nos hacen concluir á la conjunción del Real que es nuestro yo con Reales de cualidad contraria. De este modo, sin abandonar aquél su identidad y su simplicísima cualidad, toma estados varios—nuestras representaciones. La doble referencia de la representación á lo representado y al yo mismo que representa adquiere así, para Herbart, una explicación. Cada una es el mismo yo, pero el mismo yo en función de otro Real determinado.

Con esto desembocamos en la parte más clara y fecunda, también más conocida de la filosofía de Herbart, su

## III

## PSICOLOGÍA

Aquí es más fácil separar las líneas generales del pensamiento herbartiano y el detalle de su exposición. Podemos ser más breves que al exponer la metafísica, aun cuando la psicología reciba una aplicación más inmediata que aquélla en su sistema pedagógico.

El yo que representa, el Real cuyos estados son las representaciones, es lo que llamamos alma. Pero entiéndase bien que ese yo no es el que percibimos; lo que ordinariamente denominamos así es una compleción de representaciones, un yo empírico, una representación entre otras, cuya formación constituye un problema particular de la psicología. El yo puro, el alma, es, en cambio, el principio general de ésta. Y la explicación que ella dé de los fenómenos psíquicos consistirá en mostrar cómo éstas son posibles en un ser simple y sin ventanas.

No he de vacilar en reconocer que es esta preocupación de mostrar cómo es posible la *variedad* infinita de los fenómenos psíquicos en la *unidad* del yo lo que da mayor valor al ensayo psicológico de Herbart. Este es, con efecto, el verdadero problema: la unidad de la conciencia. No otra cosa acontece con la física: el problema

que cada fenómeno físico plantea á esta ciencia es el de qué sea ese fenómeno referido á la unidad integral de la naturaleza. Por sí, aislado, ningún fenómeno sería problema: la cuestión está en qué es ese fenómeno cuando se le considera unido á los demás. En la psicología, este carácter aparece elevado á su última potencia. Porque el fenómeno físico no se presenta desde luego como constituido por esa referencia á la unidad del cosmos, mas el síquico precisamente manifiesta su carácter de psíquico en referirse á mi yo, á un mismo yo que los demás. En rigor no hay dolor ni hay representación: hay sólo *mi* dolor y *mi* representación.

Por haber acentuado en este sentido el problema de la psicología fué tan fecundo y feliz el influjo de Herbart que al punto se reveló extendiéndose sobre la historia y la lingüística, sobre la antropología, etc. Yo no sé si puede afirmarse que el camino emprendido luego por esta ciencia, tomando el tono de experimental, ha hecho avanzar un gemo la cuestión esta esencial de toda investigación psicológica.

Pero volvamos á nuestra exposición.

Si el alma solicitada por el Real  $A$  responde con la conservación de sí misma  $a$ , ¿qué ocurre cuando, sometida al influjo de  $B$ , no puede permanecer como  $a$ ? Al influjo de  $B$  responde  $A$  con la conservación  $b$ ; mas como se hallaba en el estado  $a$ , sobreviene un conflicto. El alma se conserva como  $a$  frente  $A$ , como  $b$ , frente  $B$ . Si  $B = A$  será  $a = b$  y no existiría conflicto. Pero si el Real  $A$  es de cualidad opuesta á  $B$  las conservaciones consiguientes lo serán también; una tiene que

ceder á otra y tiene lugar una continuada dinámica entre ambas. Aquí se origina todo el mecanismo de la vida psíquica.

El acto de conservación del alma contra otros Reales es un acto de representar (un darse cuenta de sí misma en un modo particular, en el modo *a* ó *b*...) Si *B* obliga al alma á representar *b* (contrario por hipótesis, á *a*) el modo *a* tiene que desaparecer. Ahora bien, desaparecer *a* es desaparecer el alma misma que ahora es *a*. Se opone, pues, contra *B* y *a* contra *b*. Sólo viniendo estos dos modos contrapuestos á la unidad podrán convivir sólo en una representación total. Pero el esfuerzo de *B* sobre el alma trae, no un cambio de *a* en *b*, mas sí una disminución de la fuerza representativa de *a*. Mutuamente la representación dueña del alma y la nueva que aspira á poseerla se *estorban*. El *estorbo* ó *detención* (*Hemmung*) constituye una situación dinámica cuyas consecuencias pueden ser reducidas á cálculo. Cada representación frente á otra opone dos energías: 1.ª, la fuerza con que llega al alma; 2.ª, el grado de posición en que se halla con la otra.

Si la *b* opuesta á *a* es más fuerte que *a*, ésta queda estorbada y no desaparece del alma, pero sí amengua el grado de intensidad con que es representada. La fuerza de *b* puede ser tal que supere completamente la de *a*. Claro que al esforzarse por suplantar á ésta la resistencia por *a* ofrecida reabsorbe una parte de la fuerza de invasión que radica en *b*. De suerte que para superar completamente á *a* es menester que sea su fuerza igual á la de *a* + la pérdida de la resistencia de *a* le ocasio-



ne. El estorbo de  $a$  sobre  $b$  y de  $b$  sobre  $a$  nos dan una suma que Herbart llama "suma de estorbo" (1).

En este punto hace su aparición en la psicología la matemática. El siglo XIX, que ha creído resolver con el cálculo infinitesimal los problemas psicológicos, encuentra en Herbart su precursor y no ha sido parco en la alabanza. Ciertamente que Herbart no introduce la matemática en la psicología con la misma intención que los modernos psicofisiólogos y experimentales. Herbart no pretende medir, sino simbolizar con exactitud. Se trata, pues, de un mero juego terminológico sin consecuencias; este uso metafórico de las matemáticas no puede ser tomado como iniciador directo de la psicología matemática moderna donde ésta ejerce plenamente su oficio métrico.

La cantidad que cada representación ofrece á la suma de estorbo depende de su fuerza y de su posición, según decíamos. El estorbo para cada representación está en razón inversa de su fuerza, en razón directa de su grado de oposición.

El resultado del mutuo estorbo puede ser que  $a$  pierda toda su energía—que desaparezca de la conciencia, no del alma, que siendo simple no puede perder su cualidad ni los modos— $a$  en este caso—de su cualidad. Queda  $a$  como representación sepultada en lo inconsciente pugnando por volver á conseguir vigor bastante á elevarla de nuevo á la conciencia. La relación de

---

(1) *Psychologie als Wissenschaft*. Todo lo siguiente procede de esta obra. El *Lehrbuch der Psychologie* publicado con anterioridad —aunque luego corregido— no presenta la teoría en la madurez que luego adquirió.

fuerzas de estorbo que en cada momento luchan en el alma exige un *mínimum* determinado á favor de una de las representaciones para que ésta gane la conciencia: esa cantidad llama Herbart *umbral de la conciencia*.

Hasta ahora hemos hablado del caso en que dos representaciones sean opuestas. Veamos el caso inverso. No siedo *a* y *b* contrapuestas, no se estorban; pero así como las opuestas sólo conviven en la unidad del alma en forma de mutuo estorbo, las homogéneas sólo pueden convivir uniéndose. Estas uniones son de dos linajes: representaciones de una misma clase (colores entre sí, sonidos entre sí), pueden ser encontradas (ejemplo, blanco y negro), las de clase distinta, no. Las primeras se unen sólo en tanto que el estorbo lo permite, y forman *fusiones*. Las segundas se unen por completo, y forman *complicaciones*.

Lo mismo en unas que en otras hay que tener en cuenta dos instantes: las representaciones antes de ser detenidas y después. En la detención pierden una porción de sí mismas y entran á la fusión modificadas. Esto que entra de ellas es lo que tienen de común con las á sazón dominantes en la conciencia. Después de la detención fúndense sin más, pero ya no son las mismas que eran. Han sido, por decirlo así, reducidas á un común dominador con las preexistentes.

Lo propio ocurre con las complicaciones. Las representaciones de clases diversas, ó llegan desde luego á complicarse ó han sufrido ya una detención por conflicto con otras opuestas: en el primer caso, la complicación es perfecta; en el segundo, imperfecta. Sea *a*

una representación que ha sido detenida y de la que sólo pasa á la conciencia un resto  $\tau$  y  $\alpha$  otra á quien acontece lo mismo y es reducida al resto  $\varsigma$ . La complicación se verifica entre  $\tau$  y  $\varsigma$ . Pero como éstos pertenecen á representaciones íntegras que aunque no están en su totalidad sobre el umbral de la conciencia, permanecen enteras bajo él, dan lugar á una nueva situación dinámica. Con efecto,  $\tau$  y  $\varsigma$  forman una energía conjunta que favorece á las representaciones de que ellas son restos. Si  $\tau$  sufre un estorbo más fuerte, no responde sólo con la fuerza de  $\alpha$  sino con la  $b$  á quien por  $\varsigma$  está unida:  $b$  es de esta suerte un *auxiliar* de la  $a$ .

Tales son los principios de lo que Herbart llama estática del espíritu ó teoría del equilibrio entre las representaciones. El movimiento, el cambio en la vida de conciencia exige que la estática se complete con una mecánica psicológica. En ella estudia Herbart la sucesión de las representaciones, su reproducción y asociación. Como no nos interesa aquí el detalle de estas explicaciones, las dejaremos á un lado para fijarnos en el término más característico de toda la psicología de Herbart que ha de ser rueda maestra de su pedagogía  $\triangleright$  La apercepción. En rigor ya conocemos su mecanismo: basta con que lo que en la estática considerábamos como efectos pasivos en las representaciones adquiera ahora una forma de actividad. Cuando una nueva representación acude á la conciencia salen á su encuentro las que en la conciencia preexistían y entrando en contienda con aquélla, la transforman haciéndola apta para vivir en unidad consigo mismas. Son éstas los ele-

mentos apercipientes de la conciencia; aquélla, el elemento percibido.

Nada como esta teoría de la apercepción pone en claro la intención fundamental en Herbart de centrar el problema de la conciencia en el problema de su unidad. El Real alma, sus conservaciones y comercio místico con otros reales pertenece al ámbito dudoso de las construcciones transcendentales. El mecanismo de la apercepción, en cambio, tiene un sentido—abstrayendo del metafísico forcejeo entre las representaciones—estrictamente psicológico y significa la exigencia metódica de que todo contenido de la conciencia ha de ser estudiado en función de la unidad de ésta.

No menos patente es la fecundidad del mecanismo aperceptivo para la pedagogía. Justamente de eso se trata en la enseñanza y en la educación: de llevar á una conciencia germinal ciertos contenidos intelectuales, morales y estéticos que por una razón ú otra son tenidos como ejemplares. Y toda la didáctica estriba en hallar las formas intermedias que lleven por el camino más corto de los elementos apercipientes del niño á aquellos contenidos ejemplares y supremos.

No hemos hablado hasta ahora más que de representaciones; pero ¿somos por ventura exclusivamente sujetos que perciben, recuerdan ó piensan? ¿No sentimos, deseamos y queremos ú odiamos? Herbart responde taxativamente: el alma no tiene más función originaria que el representar: nuestra substancia es intelectual (1). El desear y el sentimiento no son formas es-

(1) La psicología de Herbart es la más radicalmente intelectualista que se ha intentado. Es esta excesiva predilección

trictamente originarias del espíritu: son manifestaciones adjetivas de la representación.

El esfuerzo de una de éstas por ascender sobre el umbral de la conciencia y adueñarse de ella es aquella cualidad psíquica que llamamos deseo. Cuando la representación ha triunfado sobre las demás viene un instante de dominio no exento de lucha, pero sí sobrante de fuerza vencedora: entonces decimos que el deseo se ha satisfecho, y esta cualidad de tranquilo dominio por parte de una representación es lo que llamamos sentimiento de placer. Cuando nuevas representaciones llegan con reciedad á arrojar aquélla de la conciencia definiéndose ésta vigorosamente, y entonces experimentamos una presión que llamamos sentimiento de desagrado.

El sentimiento de agrado y desagrado no se refiere, pues, nunca á un contenido determinado, al cual vaya unido invariablemente. Ninguna representación lleva en sí un objeto que por sí mismo origine uno de esos sentimientos. Nada es esencialmente agradable ó desagradable. Agrado y desagrado, enojo y fruición, ó como quiera llamarse á estos sentimientos puramente sensuales, son por su esencia relativos y marcan en cada instante el grado de equilibrio ó desequilibrio de la situación general de la conciencia. Así *lo que* ahora sentimos como dolor con desagrado es para nosotros un momento

por lo intelectual un rasgo de su personalidad que nos lleva á descubrir en él un temperamento del siglo XVIII—sereno, razonador y flemático—perdido en la selva ardiente del romanticismo octocentista. Para su pedagogía fué fatal este intelectualismo psicológico. En este punto me parece justa sobremanera la acerba crítica de Natorp, loc. cit.

---

después motivo de agrado por el mero hecho de que relativamente ha disminuído. La disminución del dolor produce agrado.

## IV

## ÉTICA

He de declarar paladinamente que contra la opinión recibida tengo la ética de Herbart por lo más fuerte de toda su filosofía. El hecho es que apenas si nadie la ha conocido y que si la ha conocido la ha desdeñado. No recuerdo que ninguna grande alabanza le haya sido tributada en los últimos tiempos. Se comprende: la ética contemporánea ó ha solido atenerse á una interpretación psicológica de la moralidad, ó, siguiendo al pie de la letra el método de Kant, ha construído una metafísica moral. Herbart, en cambio, conduce á la ética por un camino intermedio. Yo creo que los tiempos van llegando en que volvemos á tener un órgano sensible para este modo de tratar la moral.

No puede ser, con efecto, el asunto de la ética investigar cuál es el mecanismo real que pone en marcha dentro de cada conciencia el juicio moral. Esto será bueno para un capítulo de la psicología. La ética trata de qué es lo bueno, de qué acciones son las buenas: y lo bueno no es un hecho psíquico, sino una calidad objetiva.

Mas por lo mismo que la ética trata de averiguar qué es el bien, es decir, lo que *debe ser* aunque no sea, lo que *no debe ser* aunque sea, no puede tratar de que

*debe ser* el bien, de que debe ser lo que debe ser, como en ciertos lugares de sus escritos de filosofía práctica parece Kant pretender. La ética no puede inventar (1), construir racionalmente el bien; ha de limitarse á describirlo como describe un viajero la egregia belleza de un paisaje.

Esta es la manera como Herbart entiende la ética. Lo bueno no se puede definir racionalmente, demostrar ni decir: sólo se puede mostrar, ponernólo delante, hacer que nos percatemos de su fisonomía (2).

El bien no es una cosa, no es un ser, ni siquiera lo que debe ser, es una calidad que hallamos en aquello que fuerza nuestra aprobación (Beifall). Mal la calidad de lo que nos fuerza á la desaprobación (Misfallen). Herbart, como se ve, se aproxima á la concepción de bueno y malo como valores, que hoy empieza á triunfar entre los filósofos. Y lo que diferencia justamente un valor de lo que no es valor consiste en la imposibilidad de razonarlo, de conocerlo. El valor no se conoce, se reconoce, se acepta. No es la razón, la ciencia, quien puede decir cuáles valores son buenos (positivos) y cuáles malos (negativos): el órgano para los valores es una peculiar sensibilidad que actúa en forma de aprobación y desaprobación. Herbart llama á esta

---

(1) Kant protesta formalmente de que se le impute la pretensión de inventar la moralidad; pero es el caso que su ética no aspira á menos que á demostrar que la hay. Tampoco aspira á más. Ética es para el criticismo eso y sólo eso. Ahora bien, demostrar que hay algo ¿no es lo mismo que inventarlo de nuevo? La invención del espacio de  $n$  dimensiones es una y misma cosa con su demostración.

(2) *Allgemeine praktische Philosophie*, VIII, 19.

sensibilidad gusto (Geschmack). Cuál sea su composición y oriundez psicológica no interesa á la ética como no interesa á la lógica las ruedas psíquicas que permitan funcionar al juicio (\*).

Un juicio es el gusto también, precisamente el juicio estimativo (Schätzung), el juicio de valor. Los juicios estéticos son también de este linaje, juicios de sensibilidad—no visual, táctil, ni cognoscitiva—sino perceptora de valores como tales. Vemos de un cuadro lo que tiene de realidad física, pero no lo que tiene de bello; esto último no es un dato más que entra en nuestro conocimiento, sino un valor que aceptamos. De aquí que la ética sea para Herbart una estética ó ciencia de la sensibilidad estimativa, del gusto (Geschmackslehre) (1) donde lleva éste la voz cantante, mientras el intelecto, la operación científica, se limita á transcribir sus dictados en expresiones conceptuales descriptivas.

Tal estética tiene por objeto lo bello en sus varias formas concretas: hay lo bello-musical y lo bello-plástico, hay junto á éstos lo bello moral. Las primeras

---

(\*) Es una opinión tradicional identificar el *gusto*, según Herbart, con el *moral sense* de Shaftesbury y Hutcheson. Pero nótese que el sentido moral de que éstos hablan consiste en la facultad del sujeto para distinguir lo bueno de lo malo, bueno y malo que por sí mismos son independientes del sentido moral. El gusto en cambio no *distingue* los valores unos de otros, sino que éstos se constituyen en él. El gusto valora y el *moral sense* percibe sus valoraciones. En una "Explicación" que Herbart compuso contra un crítico de su *Filosofía práctica general* se lee: "El crítico no debiera haber hablado aquí de los moralistas ingleses á fin de no quedar bajo la sospecha de confundir constantemente el juicio estético mismo con la sensibilidad para percatarse de esos juicios." VIII, 211.

(1) *Allgemeine praktische Philos.*, VIII, 16.



formas de lo bello han sido sólo tratadas de paso por Herbart en su *Breve Enciclopedia*, en algunas otras páginas perdidas dentro de su larga producción; no nos interesa mayormente. Por el contrario, la estética moral reclama nuestra atención.

Podía el gusto confundirse con el sentimiento de placer y dolor que ya hemos estudiado en la psicología, así como algunos lo han confundido con el deseo. Pero la diferencia es clara á poco que nos fijemos. El deseo era aquel esfuerzo de una representación por llegar á triunfar en la conciencia: es, pues, un movimiento de la representación, un defecto de plenitud en ésta. En el juicio estimativo, por el contrario, no hay ese movimiento del representar ni esa imperfección en lo representado. La estimación ó desestimación son, por decirlo así, momentáneas, tranquilas declaraciones de nuestra conciencia, simples é irrevocables como sentencias supremas. Del placer y dolor se diferencia en que, si bien tienen de común la nota de aprobación y desaprobación, lo aprobado y desaprobado por el sentimiento no es discernible, separable del sentimiento mismo. En un dolor de muelas el desagrado y lo que desagrada no son cosas que toleren disyunción: sentimos el desagrado—dolor—, pero no sabemos bien qué es el dolor aparte del desagrado. La razón de esto se declara recordando que, en efecto, el objeto á que el sentimiento se refiere es momentáneo, relativo, distinto siempre: es el estado general de la conciencia que varía de momento á momento y nunca se repite idénticamente.

“En el juicio moral lo representado ha de poder ser separado de aquél, es decir, sin la nota de aprobación

ó desaprobación, ha de poder representarse teóricamente—dirige.” Ahora bien, ¿cómo lo que es objeto necesariamente de aprobación ó desaprobación puede ser representado como indiferente? Sin duda algo falta á lo indiferente para dejar de serlo y convertirse en estimado ó desestimado. Se compondría, pues, de lo indiferente más algo que lo completa, y que, á fuer de parte de lo representado sería también representativo. Esta contradicción queda resuelta notando que *cada* parte de lo que en su composición agrada ó desagrada, tomada por sí, es indiferente, como en una tercia ó una quinta los tonos componentes. La materia, diremos, es indiferente; la forma será el objeto propio del juicio de gusto. Por lo tanto, no es en estricto sentido el juicio una facultad de *dar* aprobación ó desaprobación, sino que aquellos juicios que para diferenciarlos en general de otras manifestaciones del mismo, suelen llamarse *gusto*—son efectos de la representación completa de *relaciones*, formadas por una pluralidad de elementos” (1). En el juicio ó gusto moral los elementos de esas relaciones son voluntades.

La ética trata de hallar esas relaciones fundamentales que el gusto declara en sí mismas estimables. No pretende establecer una casuística ni anticipar todas las situaciones morales concretas. Pero sí obtener aquellas que constituyen el fondo decisivo de las concretas y que, si no aparecen en la práctica aisladas y puras desde luego, como en la ética, es por encontrarse complicadas ó confundidas con detalles indiferentes á la relación esencial.

(1) Loc. cit., 18-19.

Esas relaciones cardinales, repetimos, no las inventa la ética: simplemente las halla y las presenta en todo su fulgor y evidencia. Son las valoraciones ejemplares yacentes en todas las valoraciones concretas, son lo moralmente estimable. El pensamiento del científico las busca sistemáticamente; pero el gusto decide si ellas son las buscadas. Resucitando el venerable término platónico las llama Herbart *ideas prácticas*, "á fin de designar así algo que se nos presenta con inmediatez intelectual (*geistig unmittelbar*), sin necesidad de la intuición sensible ni de los hechos accidentales de la conciencia" (1).

La primera de estas "Ideas" es la de la *libertad íntima*.

Cuando una volición se levanta en el yo, éste la percibe, tiene de ella una representación, una imagen. Percibirla y dejar caer sobre ella una estimación, un juicio de valor, es todo uno; el juicio se cierne sobre la volición, y en tanto que aquél se mantiene inmóvil, procede ésta, se convierte en acto. Entonces, ó bien la persona ha sostenido con su voluntad lo que con el juicio desestimaba, ó ha omitido con la voluntad lo que con el juicio prescribía ó volición y juicio de gusto han afirmado ó negado unánimes.

Se establece, pues, una relación entre nuestra volición y el juicio sobre ella, entre nuestro querer y la

---

(1) Loc. cit., 30, no cabe expresión más exacta de la objetividad de los valores. Tal vez no haya en la obra entera de Herbart pensamiento de sabor más contemporáneo, estoy por decir, más futuro. A su lado la polémica que contra las *ideas prácticas* mueve Natorp suena como un pasado remoto y un caduco lenguaje

valoración que merece á nuestro gusto moral. En caso de coincidir ambos elementos nuestra volición adquiere una fisonomía nueva; nació como algo moralmente indiferente, era un deseo que avanza ciego en dirección á lo deseado. Mas ahora se transfigura en algo coincidente con nuestro gusto moral, y al seguir su curso y verificarse plenamente el acto volitivo, *no queremos tanto en éste lo deseado materialmente cuanto lo que el acto tiene de coincidente con el valor moral.*

Sin embargo, es éste un paso de una delicadeza extraordinaria que ha sido y es incomprendido por casi todos los que han criticado á Herbart, incomprensión tanto más grave cuanto que se trata de lo esencial, del todo de esta ética.

Un acto nuestro no es moral porque lo que en él hacemos y quisimos sea lo mismo que el juicio de gusto aprueba. Esto equivaldría á suponer que el juicio de gusto aprueba ó desaprueba un acto por el contenido ó *fin* que lleve. Ahora bien, ningún acto ó querer nuestro aislado es ni puede ser—en opinión de Herbart—bueno: la calidad de bondad (= ser digno de aprobación) le llega al querer *en relación* con otro querer. Desde un punto de vista sistemático entra un querer *primero* en relación con el querer la aprobación ó desaprobación que sobre él deja caer automáticamente el gusto moral. *Y esta relación es la que es estimable ó desestimable,* la que es buena ó mala, según sea armónica ó inarmónica.

Toda la dificultad que ofrece esta primera "idea práctica" de Herbart para ser comprendida proviene de que se la considera aislada, siendo así que aunque

sistemáticamente le corresponda el primer lugar, en el orden psicológico, en el orden real de nuestra vida volitiva, aparece después de las otras.

Pasemos, pues, á la segunda, que nos servirá para concluir de aclarar la primera. Llámala Herbart "idea de la perfección." Se origina cuando varias voliciones son comparadas desde un punto de vista cuantitativo, es decir, con respecto á su intensidad y á su extensión (donde extensión significa la amplitud y numerosidad de los objetos á que la volición se refiere).

El contenido estimable, bello por sí mismo que ofrece esta idea es el del mayor valor de lo grande frente á lo pequeño. Aquí se ve de un modo palmario cómo lo estimable ó desestimable es una relación y no uno ú otro de los elementos de la relación. Nada es en sí grande ni pequeño, fuerte ni débil: lo grande es grande relativamente á lo pequeño, y éste lo es en relación con aquél. Lo más, por el mero hecho de ser más, es *mejor* que lo menos. Preferir lo débil á lo fuerte significa perversión moral. Perfección equivale á henchimiento y potenciación; no incluye ninguna cualidad, es un valor puramente cuantitativo.

Ahora volvamos á la "idea de libertad íntima". Un querer nuestro aparece siempre como más ó menos fuerte que otro querer nuestro: automáticamente nuestro gusto moral bajo la especie de idea ó modelo de perfección declara estimable el más fuerte. Pero esta nota es extrínseca á este querer más fuerte; para que adquiera la calidad de belleza moral es menester que lo estime-mos, no es por ser más fuerte, sino porque siendo más fuerte es más estimable. Lo decisivo, por consiguiente,

en el acto moral es esta primera idea sin la cual las demás no serían en rigor morales.

El hombre que se encuentra ante el dilema de ceder á una imposición del medio ó resistirla, lo cual exige mayor energía, halla en su gusto moral la declaración de que la acción más enérgica es la preferible (estética, moralmente la buena). Si se decide por ella empero, no es porque sea la más enérgica—para esto no hubiera hecho falta el cariz de preferencia, de belleza moral que el gusto vierte sobre ella—sino por ser la preferible.

La tercera relación típica es la “idea de benevolencia” (1). En lugar de relacionarse una volición mía con otra mía también entra en relación mi querer con la imagen recibida en mi yo de un querer de otra persona. Mi voluntad hace suyo ese querer del prójimo, quiero para él lo que él quiere para sí, quiero su satisfacción. El uso corriente de las palabras “bueno”, “bondad”, expresa claramente esta “idea”. Un buen carácter es este carácter benévolo. Consiste, no en querer lo que yo creo que es el bien del otro (2), sino lo que yo creo que él quiere.

En esta relación la voluntad de la otra persona no tiene que ser real: no es con ella como realidad con quien mi volición entra en conexión, sino sólo con la representación que yo tengo de ella. Cuando ambas voluntades—la mía y la suya—se exteriorizan, se hacen reales

---

(1) *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, I, 139 y siguiente.

(2) Esta diferencia es la que sugiere el título de la obra de Benavente *Los malhechores del bien*.

externamente, es que entre ambas se ha interpuesto un objeto real. Los dos tenemos un mismo objeto como término de nuestras voluntades: un conflicto sobreviene. No quiere esto decir que haya entre nuestras voluntades malevolencia, en el sentido de la "idea" anterior: en el conflicto no se refieren una á otra directamente sino mediante el objeto. La evitación del conflicto lleva á la "idea del derecho". A diferencia de las anteriores, esta idea presenta un carácter negativo: lo ingrato de todo conflicto.

También la quinta relación expresa una nota de esencial desaprobación. Cuando una acción llega á realizarse en que producimos ventajas ó enojos, nace la exigencia de reparación. Esta es la "idea de compensación ó equidad". El acto no compensado lleva consigo el concepto de perturbación que necesita ser compensada para borrarse. Aquí se fundan las nociones morales de premio y castigo. Para Herbart, no sólo á lo provechoso ha de contentarse con lo provechoso sino á lo nocivo con lo nocivo. ¿Es esto admisible?

La claridad con que Herbart acepta en esta idea la vieja ley bárbara del Tadión nos hace advertir que, así como la primera idea práctica pervive en todas las demás y sólo si se halla complementando éstas le elevan á modelos morales, también las cuatro ideas subsecuentes se necesitan más á otras, se completan y corrigen. La ética para mostrarlas en su pureza tiene que separarlas perfectamente como haría la estética de lo bello plástico al describir una por una las relaciones fundamentales que constituyen la belleza del cuadro, si bien éste es bello por la complicación de todas ellas.

En la "idea de perfección" habrá ocurrido al lector una dificultad análoga: si lo más fuerte es lo estimable, una voluntad satánica será moralmente bella. No hay duda que en cuanto satánica—es decir, malévola, contraria al gusto, injusta y no equitativa ó caprichosa—es inmoral, pero en cuanto satánica quiera decir genialmente vigoroso, voluntad recísima, que á todo se sobrepone es evidente moral. El mito religioso alude á esta antinomia cuando habla de Satán, del mal como de un ángel caído: por caído es malo; por ángel, bueno; ángel caído es un mal que conserva una arista del bien: la fuerza. Satán es el mal sumo, es decir, la *perfecta* maldad.

De estas ideas primarias se derivan otras que forman como un ámbito de segunda moralidad. En lugar de considerar las voliciones dentro de un hombre, tóma se á una pluralidad de individuos reunidos y conviviendo en una unidad social. Nace en ésta una idea social de derecho ó de sociedad jurídica que evita los conflictos entre los individuos. La idea de compensación funda una idea derivada que Herbart denomina "Sistema de premio y castigo" (Lohnsystem). La benevolencia, á su vez, sugiere un "sistema de administración", un ideal económico. La perfección, un "sistema de cultura", de cultivo de las fuerzas humanas en dirección á su plenitud. La idea de libertad íntima, en fin, conduce á la de una "sociedad unánime" corona del mundo ético.

JOSÉ ORTEGA GASSET.



## NOTA DEL TRADUCTOR

*La publicación de las obras pedagógicas de Herbart ocurre entre los años 1797 y 1841. En este espacio de tiempo resaltan dos momentos culminantes, determinados por la publicación de la Pedagogía general en 1806, y por la del Bosquejo de lecciones pedagógicas, 1836-1841. La primera obra cierra un ciclo que se inicia con los trabajos referentes al aprendizaje pedagógico de Herbart: los cinco Informes á H. von Steiger (1797-1798); sigue con la crítica de las obras é ideas de Pestalozzi: Sobre la última obra de Pestalozzi: Cómo Gertrudis enseña á sus hijos, 1802. Idea de Pestalozzi para un A B C de la intuición, 1802 (en la 2.ª edición de esta obra publicó Herbart la muy importante. Sobre la representación estética del mundo como misión capital de la educación, 1804, preliminar de la Ped. gen.) y Sobre el punto de vista para el juicio del método pestaloziano de instrucción, 1804, para terminar con la obra maestra de este período, la Pedagogía general, derivada del fin de la educación, 1806.*

*El segundo ciclo abarca varios trabajos sueltos del mayor interés, que explican muchos puntos presen-*

*tados concisamente en las obras generales; los principales son: Sobre la educación por colaboración pública, 1810; Sobre la relación de la escuela con la vida, 1818; Sobre la relación del idealismo con la pedagogía, 1831; las inacabadas Cartas sobre la aplicación de la psicología á la pedagogía, 1831, y la obra definitiva Bosquejo de lecciones pedagógicas, 1835, primera, y 1841, segunda edición.*

\* \* \*

*De las obras pedagógicas de Herbart se han hecho varias ediciones; la matriz de todas es la de Hartenstein, de obras completas (Johann Friedrich Herbart's Sämmtliche Werke, 10 ts. Leipzig, L. Voss, 1851), que ha sido remozada y corregida recientemente por Kehrbach, de tal suerte que hoy se considera esta edición como la definitiva. Ediciones de obras estrictamente pedagógicas hay dos: la de Otto Willmann (Joh. Fr. Herbart's Pädagogische Schriften, 2 tomos. 2.º ed., Leipzig, L. Voss, 1880) y la de E. von Sallwük, publicada en la "Bibliothek Pädagogischer Klassiker" de F. Mann (J. F. Herbart's Pädagogische Schriften, 2 ts., 7.º ed., Langensalza, Beyer & Söhne, 1903-1906). Las dos están provistas de una prolija biografía y de numerosas notas; las de la primera son quizá más precisas y generales que las de la segunda; ésta en cambio ha recogido los últimos estudios de la bibliografía herbartiana.*

*La Pedagogía general se halla en el t. 10, 2.º parte de la ed. Hartenstein: en el 1.º, págs. 335-525, de*

O. Willmann, y en el 1.º también, págs. 119-286, de Salkwürk. Aparte de estas ediciones generales, se han publicado numerosas de obras aisladas de Herbart. Por lo que se refiere á la Ped. gen., dos de las más conocidas son las de Karl Richter, publicada en el t. XIII de la "Pädagogische Bibliothek" (Leipzig, Siegismund & Volkening) que, aunque bien trabajada, tiene el inconveniente de su antigüedad, y la de Th. Fritsch, en la Biblioteca Reclam, Leipzig, 1902, de carácter más popular que crítico.

\* \* \*

No conoce el traductor ninguna versión completa de la Ped. gen. en lengua romance. Desde luego puede asegurarse que no existe ninguna española, y lo mismo de las demás obras pedagógicas de Herbart. Esta advertencia no envuelve pretensión alguna; sólo va encaminada á poner de manifiesto la gran dificultad que presenta verter por primera vez al castellano el vocabulario de Herbart. Ya para los mismos alemanes no preparados no es cosa demasiado fácil—por diferentes razones, entre las cuales no son las menos importantes el empleo constante que hace de términos y conceptos abstractos y la concisión, á veces excesiva, de párrafos y frases—la lectura de una obra herbartiana, sobre todo cuando ésta es la Ped. gen., en la que aún no había trabajado suficientemente Herbart—según confesión propia—sus ideas y su estilo. Ello explica la equívoca acogida que tuvo su aparición; ello también las falsas interpretaciones que se la dieron y

las subsiguientes lamentaciones y explicaciones de Herbart.

Naturalmente estas dificultades se han de presentar también al lector español no preparado; para reducirlas al *mínimum* se ha puesto el mayor cuidado al hacer la presente traducción. De todas suertes, cuando ha surgido alguna duda en la interpretación, se ha salvado poniendo la palabra ó frase al pie de la página en la lengua original, para que sirva de comprobación á las personas—principalmente estudiantes—iniciadas en el estudio del alemán.

Para hacer la traducción se ha tenido principalmente á la vista la ed. Hartenstein; se ha acudido también á las demás antes indicadas, excepto á la de Kehrbach, que no he podido encontrar en Madrid ni procurármela por lo costoso de su adquisición.

Las notas puestas al pie de las páginas se han tomado en su mayor parte de Willmann y Sallwürk; algunas son del traductor.

Por último, he puesto como apéndices algunos trozos de trabajos de Herbart, en los cuales da bastante luz, tanto sobre algunos conceptos particulares, como sobre la obra en general.

## INTRODUCCIÓN <sup>1</sup>

[1.] Lo que se persigue al educar ó al exigir una educación depende del círculo visual \* que á ello se aporte.

[2.] La mayoría de los que educan olvidan enteramente formarse un círculo visual propio antes de entregarse á ese empeño; les surge poco á poco en su trabajo; se constituye con su originalidad y con la individualidad y el ambiente que rodea al alumno. Si tienen inventiva, se sirven de todo lo que encuentran para disponer lo que han de emplear como estimulantes y ocupaciones del objeto de sus desvelos; si son previsores, alejan de él todo lo que pudiera perjudicar su salud, su bondad natural y sus buenas maneras. Así se desarrolla un niño que se ha probado en todo lo que no ofrece peligros, que es diestro en la reflexión y trato de la vida diaria, que posee todos los sentimientos que ha podido infundirle el estrecho círculo en que ha vivido. Si realmente se desarrolló así, hay que felicitarle de ello. Pero los educadores no cesan de quejarse de lo mucho que les

---

1 De la "Pedagogía general" sólo se publicó una edición original; sin embargo, cierto número de ejemplares contienen algunas variantes que se indicarán después en su respectivo lugar.

\* *Gesichtskreise*.

embarazan las circunstancias: los criados, los deudos, los camaradas, el instinto sexual y la universidad. Es bastante natural que allí donde el acaso, más que el arte humano, determina la dieta espiritual, una alimentación á menudo tan ligera no haga florecer una salud robusta que, en caso necesario, pudiera desafiar el mal tiempo.

[3.] Rousseau, al menos, quería *endurecer* á su discípulo. Se había determinado un círculo visual y permanecía fiel á él. Por la educación debe asegurarse un desarrollo libre y placentero á todas las manifestaciones del crecimiento en el hombre \* desde la cuna al lecho nupcial. Vivir es el oficio que enseña. Sin embargo, vemos que aprueba el aforismo de nuestro poeta: *La vida no es el supremo bien*, pues que sacrifica en su pensamiento la vida enteramente propia del educador al hacerle perpetuo acompañante del niño. Esta educación es demasiado cara. La vida del conductor vale siempre más que la del niño—bastan para probarlo las tablas de mortalidad, pues las probabilidades de vida son mayores para el hombre que para el niño—. Pero ¿es tan difícil para el hombre el simple vivir? Nosotros creíamos la planta humana igual á la rosa; así como la reina de las flores da muy poco trabajo al jardinero, de igual suerte crece también el hombre en todos los climas, se nutre con toda clase de alimentos y aprende facilísimamente á servirse y á sacar partido de todo. Educar una naturaleza humana en medio de hombres civilizados ha de proporcionar, sin duda, al educador tanto trabajo como le podría costar después al educado seguir viviendo en una sociedad tan heterogénea.

[4.] El discípulo de Locke podrá adaptarse mejor que nadie á la sociedad. Lo principal aquí es lo con-

---

\* *allen Äusserungen der Vegetation im Menschen.*

vencional. Para los padres que destinan sus hijos á la vida mundana no se necesita, según Locke, escribir más libros de educación; lo que se dijera podría degenerar en artificio. Adquiere á cualquier precio un hombre discreto \*, “de modales distinguidos, que conozca las reglas de la cortesía y de la urbanidad, con todas las variaciones á que dé lugar la diferencia de personas, tiempos y lugares y que conduzca incesantemente á su discípulo, en la medida que lo permita su edad, á la observación de estas cosas” <sup>1</sup>. Es preciso detenerse aquí. Sería enteramente vano tratar de disuadir á las verdaderas gentes de mundo de que sus hijos no lo sean también. Han tomado esta decisión bajo el influjo de todas las impresiones de la realidad; la confirman después las nuevas impresiones de cada momento nuevo; predicadores, poetas y filósofos pueden prodigar, en prosa y en verso, toda su unción, todo su ingenio, toda su gravedad: una mirada dirigida en torno suyo destruirá todo efecto, y entonces aparecerán ellos como ilusos ó comediantes. Por lo demás, la educación mundana puede tener buen éxito; las gentes de mundo tienen el mundo por aliado.

[5.] Pero yo sé de hombres que conocen el mundo sin amarlo; que, sin duda, no quieren sustraer á sus hijos del mundo, pero que aún quieren menos verles perdidos en él, y que suponen que una buena inteligencia tiene en el sentimiento de su propio ser \*\* en su simpatía y en sus aficiones los mejores maestros para acomodarse—á tiempo y á gusto—á las convenciones de la sociedad.

---

\* *einen gesessten Mann.*

<sup>1</sup> Locke, *Pensamientos sobre educación*, párrafo 93. Véase más adelante, libro II, cap. 6-I.

\*\* *Selfstgefühl.*

Estas personas hacen que sus hijos adquieran el conocimiento de los hombres entre sus camaradas, con quienes, según los casos, juegan ó riñen; saben que en la naturaleza es donde mejor se estudia á la naturaleza, cuando en la casa se ha estimulado, ejercitado y dirigido su atención, y quieren que los suyos crezcan en medio de la generación con la cual vivirán después. Pero ¿cómo se concilia todo ello con una buena educación? Perfectamente, con tal que las horas de enseñanza (llamo así, de una vez para siempre, á aquellas en que el profesor está ocupado con sus alumnos de un modo serio y metódico) den por resultado un trabajo espiritual que despierte el interés del niño, y junto al cual todos los juegos infantiles lleguen á parecerle mezquinos y desaparezcan ante su vista.

[6.] Pero no es fácil encontrar este trabajo espiritual ni entre los objetos próximos sensibles \* ni entre los libros; en cambio sí se le encontrará uniendo ambas cosas. Un joven que sea sensible al encanto de las *ideas*, que se represente la *idea de la educación* en toda su belleza y en toda su magnitud y que, finalmente, no tema entregarse durante algún tiempo al más variado tránsito de la esperanza á la duda y del pesar á la alegría, un joven tal puede decidirse á elevar un muchacho, en medio de la realidad, á una existencia mejor, *con tal de que posea la ciencia y la reflexión \*\* necesarias para contemplar y representarse, de un modo humano, esta realidad como un fragmento del gran todo*. Entonces se dirá espontáneamente que no es él, sino el poder íntegro de todo lo que los hombres sintieron, experimentaron y pensaron, el verdadero y cabal educador que con-

---

\* *dem Sinnlich-Nahen.*

\*\* *Denkkraft.*



viene á su discípulo, al cual se le asoció simplemente para explicarle las cosas de un modo racional y servirle de guía convenientemente.

[7.] Lo más elevado que puede hacer la humanidad en cada momento de su vida es presentar concentradamente á la generación joven el beneficio de sus ensayos anteriores, bien sea como enseñanza, bien como advertencia.

[8.] La educación convencional trata de prolongar los males actuales; formar hombres en estado natural \* equivale á repetir, en lo posible, desde el principio, la serie entera de los males padecidos. Limitar á lo próximo el círculo de las enseñanzas y advertencias es consecuencia natural de la propia limitación, que ni conoce ni sabe disponer lo restante; decir "esto lo han alterado los pedantes, aquello es demasiado difícil para los niños" es buscar pretextos cómodos para excusarse; pero lo uno puede modificarse y no es cierto lo otro.

[9.] Sin duda, cada uno discute por su experiencia lo que haya ó no de cierto en ello. Yo hablo conforme á la mía; los otros, conforme á la suya. ¿Si todos quisiéramos pensar que sólo se tiene experiencia de lo que se ha ensayado! Un maestro de escuela de aldea, de noventa años, tiene la experiencia de su rutina de noventa años; posee el sentimiento de sus largas fatigas, pero ¿tiene también la crítica de su método y de sus actos? —Nuestros nuevos pedagogos han tenido buen éxito en muchas cosas nuevas, han recibido el agradecimiento de la humanidad y pueden estar íntimamente satisfechos de ello. Mas ¿podrían determinar por su propia experiencia todo lo que es posible hacer mediante la educación y todo lo que se puede alcanzar con los niños?—

---

\* *Naturmenschen.*

[10.] ; Si los que quieren edificar tan gustosamente la educación sobre la experiencia dirigieran una mirada atenta á las otras ciencias experimentales, si se dignaran informarse de todo lo que es preciso hacer en física y en química para establecer en el campo de la experiencia —en lo que en él es posible— un solo principio! Entonces *experimentarían* que no se aprende nada con una experiencia, y mucho menos con observaciones dispersas; que es preciso repetir veinte veces, de veinte maneras distintas, el mismo ensayo antes de obtener un resultado que las teorías más opuestas explican después á su modo. Experimentarían que no se puede hablar de la experiencia hasta que no se ha terminado el ensayo; hasta que, ante todo, no se han examinado minuciosamente y se han pesado exactamente los *a posteriori* \*. El *a posteriori* de los experimentos pedagógicos son las faltas que comete el alumno en la edad viril. Así, la duración de uno solo de estos experimentos es por lo menos igual á la mitad de una existencia humana. ¿Cuándo, pues, se es un educador experimentado? Y ¿cuántas experiencias, cuántas modificaciones son necesarias para formar la experiencia de cada uno? ¡Cuánto más grande no es la experiencia del médico empírico y cuántos siglos no han transcurrido desde que han sido reveladas para él las experiencias de los grandes hombres! Sin embargo, la medicina es tan débil aún que ha venido á ser precisamente el terreno movedizo sobre el que crecen exuberantes las más recientes elucubraciones filosóficas <sup>1</sup>.

\* *Rückstände.*

<sup>1</sup> La medicina fué muy influida á principios del siglo XIX por la filosofía de Schelling, quien publicó con A. F. Markus el *Jahrbücher der Medizin als Wissenschaft.*

En la edición Hartenstein hay una variante de importan-

[11.] ¿Estará reservado á la pedagogía correr pronto igual suerte? ¿Llegará á ser también el juguete de las sectas, que, siendo ellas mismas un juego del tiempo, han arrastrado consigo en su vaivén, desde hace mucho, todas las cosas elevadas, y que apenas han dejado intacto

cia, pág. 9; en lugar de los párrafos 11, 12 y 13, hasta donde dice "en los puntos controvertibles", se encuentran los siguientes que no se hallan en la ed. original.

[11.] "Para que no ocurra esto á la pedagogía, ¡guárdense de este librito! "¡Aquí —se exclamará—, aquí se presenta otra vez un nuevo filósofo, más nuevo que los más nuevos, que quiere envenenar las fuentes de la vida espiritual, como aquellos que ponen en peligro la salud corporal! Y aún es peor que ellos, pues lo hace sigilosamente; nadie más que él conoce su sistema, y él mismo lo reforma después. ¡Hay que arrancar la mala hierba ahora, porque él es aún joven y débil!"

[12.] "Tranquílense ustedes, señores míos. Este librito es demasiado pequeño para perturbarles á ustedes; demasiado obscuro para ejercer demasiada influencia; es para mis amigos y se basa en ideas que sólo he expuesto hasta ahora oralmente. ¿Cómo habría de tener yo el propósito de hablarles á ustedes de *filosofía* cuando parecen saber algo casi más exacto que las *matemáticas*? ¿O debía yo esperar encontrar benevolencia en sus sentimientos? Veo la prueba de ello en su *intuición*. Ustedes no encuentran en esto nada más que números y medidas; y consideran tan poco la FORMA de las cosas, que casi se permiten un juego voluntario con figuras INTRODUCIDAS. Sobre lo que sea verdadero, lo que lleve consigo la naturaleza de la cosa y lo que se deba realizar al arte cuando no exista, sobre esto versaba mi pregunta, y sólo se refiere á ello también ahora. A las respuestas siguen pretextos de comodidad y utilidad; no perturbaré los ensayos; es mejor hacerlos que hablar de ellos. Pero las simples palabras han de enseñar en otra forma para que sean agradecidas.

[13.] "Vuelvo á mi punto de vista y trato de determinarlo más exactamente. He exigido del educador ciencia y reflexión. No considero á la ciencia como unos lentes, sino como unos ojos; los ojos mejores que tienen los hombres para mirar sus asuntos. En efecto, no todas las ciencias se hallan, como

más que el mundo aparentemente inferior de la niñez? Se ha llegado á un extremo ya, que los más inteligentes de los educadores jóvenes, que se han ocupado de filosofía y que observan sin duda que al educar es preciso pensar, nada encuentran más natural que comprobar por la educación las posibilidades de aplicación y ductilidad de una sabiduría muy flexible, en efecto, para construir, *a priori*, sus alumnos, mejorarlos estéticamente, enseñarlos místicamente, y, una vez agotada su paciencia, despedirlos como incapaces de sufrir esta preparación á la iniciación <sup>1</sup>. Los despedidos así no serán, ciertamente, al pasar á otras manos—¿y á cuáles?—aquellas naturalezas frescas de antes.

[12.] Quizá fuera mejor que la pedagogía intentara, en cuanto le fuese posible, deliberar sobre sus propios conceptos y cultivar más una reflexión independiente; de esta forma llegaría á ser el centro de un círculo de investigaciones y no correría el peligro de ser gobernada por un extranjero como lejana provincia conquistada. Sólo á condición de que cada ciencia trate de orientarse á su modo y aun con igual energía que sus vecinas, puede establecerse entre todas un comercio beneficioso. La misma filosofía ha de ver gustosa que las otras ciencias acudan agradecidas á ella. Y parece que, si no la filosofía, por lo menos el *publicum* filosófico actual tie-

---

la matemática, libres de defectos en sus teorías; pero precisamente por esto no están acordes consigo mismas, lo inexacto se traiciona ó al menos se muestra cauto en los puntos controvertibles.”

Herbart responde con estos párrafos al juicio que se hizo de su obra *Pestalozzi's Idee eines A B C der Anschauung*.

<sup>1</sup> En la teoría médica del inglés John Brohn (muerto en 1788) *esténicas* eran aquellas enfermedades producidas por un exceso de estimulantes; *asténicas*, aquellas que provocan un exceso de excitabilidad.

ne gran necesidad de que se le ofrezca puntos de vista múltiples y variados desde los cuales pueda dirigir sus miradas en todas direcciones.

[13.] He exigido del educador ciencia y reflexión. No me importa que la ciencia sea para los demás como unos lentes, para mí es como unos ojos, y los mejores sin duda que tienen los hombres para mirar sus asuntos. Si todas las ciencias no son infalibles en sus enseñanzas; tampoco, precisamente por ello, están de acuerdo consigo mismas; lo inexacto se traiciona ó, al menos, aprende á mostrarse cauto en los puntos controvertibles. Al contrario, quien se tiene por sensato sin dominar la ciencia, guarda en sus miras errores iguales ó aun mayores, sin notarlos, ó, mejor dicho, sin dejárselos notar, pues sus puntos de contacto con el mundo se hallan embotados. Y, en efecto, los errores de las ciencias son, originariamente, los errores de los hombres, pero sólo de los más inteligentes.

[14.] La primera ciencia del educador, aunque no la única, habría de ser una psicología en la cual se determinara *a priori* todas las posibilidades de las emociones humanas. Creo conocer la posibilidad y la dificultad de una ciencia semejante: transcurrirá mucho tiempo antes de que la poseamos, y mucho más aún antes de que podamos exigírsela á los educadores; pero nunca debería esto servir de pretexto para abandonar la observación del alumno; el individuo se encuentra, no se deduce. La construcción del alumno *a priori* es, pues, en sí una expresión falsa y, por ahora, un concepto vacío que la pedagogía no puede admitir por más tiempo.

[15.] Así, es tanto más necesario volver al punto de donde he partido, á saber: lo que se persigue cuando se emprende la educación. Se ve entonces lo que se busca: todo hombre inteligente posee un golpe de vista psicoló-

gico, con tal que se proponga penetrar en las almas humanas. Importa al educador tenerlas á su vista como una carta geográfica, ó, si es posible, como el plano de una ciudad bien construída, donde se crucen uniformemente las direcciones semejantes y donde la vista pueda orientarse por sí misma, sin preparación. Ofrezco aquí un mapa de esta clase á los inexpertos que deseen saber qué género de experimentos deben investigar y preparar. ¿Con qué propósito \* debe el educador acometer su obra? Esta reflexión práctica analizada suficientemente, por el momento, hasta en los procedimientos cuya elección hemos de determinar según nuestras ideas actuales, constituye para mí la primera mitad de la pedagogía. Paralela á ésta debía haber una segunda en la cual se explicara *teóricamente* la *posibilidad* de la educación y se expusiera en los límites que le imponen la variabilidad de las circunstancias. Pero esta segunda mitad no deja de ser hasta ahora más que un vano deseo, lo mismo que la psicología en la cual habría de apoyarse. En general, la primera mitad se refiere á la totalidad, y yo tengo que seguir aquí este uso del idioma <sup>1</sup>.

[16.] La pedagogía es la ciencia que necesita el edu-

---

\* *Absicht*.

1 La segunda mitad de la pedagogía debía tratar de las conclusiones y condicionabilidades psicológicas de la educación; este es el objeto de las "*Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik*" que Hartenstein publicó, según un manuscrito de Herbart, después de la muerte de éste. En la primera de estas cartas dice Herbart: "Ustedes conocen mi Pedagogía general. Saben ustedes que el libro ha quedado incompleto, porque, como el título dice, se deriva del fin de la educación, pero le falta la filosofía que yo construía entonces. Desde ese tiempo he leído tantas cosas en pro y en contra de mi psicología, que aun cuando no ha muerto por esto, debía dar justificadamente una señal de vida."

cador *para sí mismo*. Pero también debe poseer la ciencia para *comunicarla*. Y, debo confesarlo aquí, yo no puedo concebir la educación sin la instrucción, é, inversamente, no reconozco, al menos en esta obra, instrucción alguna que no eduque. En el fondo, importan tanto al educador las artes y destrezas que pueda adquirir un joven por el mero prejuicio de cualquier maestro de escuela, que el color que ha de elegir para su traje. Pero sí ha de preocuparle, por cima de todo, la forma en que se establece el círculo de ideas \* en su discípulo, pues de éstas nacen los sentimientos \*\* y de éstos los principios y modos de obrar. Pensar con este encadenamiento, y en relación, todas las cosas que se podrían presentar al discípulo, todas las que se podrían depositar en su espíritu; investigar cómo se suceden unas á otras, cómo se han de ordenar y cómo, á su vez, pueden servir de apoyo á las que sigan después: todo ello constituye un número infinito de problemas relativos al modo de tratar los asuntos aislados, y, para el educador, una materia inagotable de continua reflexión y examen de todos los conocimientos y libros á él accesibles, así como de todas las ocupaciones y ejercicios que ha de proseguir ininterrumpidamente. Necesitaríamos, á este respecto, una multitud de monografías pedagógicas <sup>1</sup> (indicaciones para el empleo de cualquier medio particular de educación), que se habrían de componer rigurosamente conforme á un plan. He tratado de presentar un ejemplo de esta clase de

---

\* *Gedankenkreis*.

\*\* *Empfindungen*.

1 De las "conversaciones" que mantuvo Herbart al final de sus clases de Pedagogía con sus discípulos nacieron varias monografías de esta clase, entre ellas las de Dissen, Kolzaush y Tiersch sobre lecturas de textos clásicos y de la Biblia con los niños.

monografías con mi *A B C de la intuición*, que, en todo caso, sólo tiene el defecto hasta ahora de haber quedado aislado, de no poder apoyarse en nada y de no servir de sostén tampoco á nada nuevo. No faltan asuntos importantes para tales trabajos; habría de considerarse en ellos el estudio de la botánica, el de Tácito, la lectura de Shakespeare y muchas cosas más desde el punto de vista de su eficacia pedagógica. Pero no puedo incitar á nadie á un trabajo semejante, porque necesitaría dar por admitido é íntimamente comprendido el plan al cual pudiera ajustarse todo ello.

[17.] Pero, á fin de hacer resaltar más esta idea general, la educación *por la instrucción*, detengámonos en la opuesta, la educación *sin instrucción*. Ejemplos de ello se ven frecuentemente. Los educadores, tomados en general, no son precisamente las personas que poseen conocimientos más vastos. Pero hay algunos (particularmente las educadoras) que apenas saben nada ó que no aciertan á aplicar pedagógicamente lo que saben, y, que, sin embargo, se entregan con gran ardor á su trabajo. ¿Qué pueden hacer ellos? Se apoderan de los sentimientos \* de su discípulo, le retienen por este lazo y sacuden sin cesar este tierno espíritu en una forma tal que no puede pertenecerse á sí mismo. ¿Cómo se puede formar así un carácter? El carácter es la firmeza interior; pero ¿cómo puede un hombre arraigar en sí mismo si no le permitís contar consigo para nada, si no le dejáis ni aun confiar en su propia voluntad para tener resolución? Sucede frecuentemente que el alma del niño conserva en lo más profundo de ella un rincón en el cual no penetráis, y en el cual, á pesar de vuestro asalto, vive tranquila para sí, teme, espera, proyecta pla-

\* *Empfindungen*.



nes que tratará de realizar en la primera ocasión propicia y que, si tienen buen éxito, fundarán un carácter precisamente en el lugar que no conocéis. Justamente por ello suelen guardar tan poca relación los propósitos y los resultados de la educación. Sin duda, sucede también á menudo que se corresponden unos á otros en tal forma, que el educando ocupa después en la vida el lugar de su educador y hace sufrir á los que están bajo su mano exactamente las mismas cosas que hubo de sufrir él. El círculo de ideas es aquí el mismo que formó la experiencia diaria en la juventud, solamente se ha cambiado un puesto incómodo por otro más cómodo. Se aprende á mandar obedeciendo; las niñas pequeñas tratan ya á sus muñecas en la misma forma que se las trata á ellas.

[18.] La educación por la instrucción considera como instrucción todo aquello que se presenta al alumno como objeto de examen; comprende la disciplina <sup>1</sup> misma á la cual se le somete, y ésta influye más eficazmente por el ejemplo de una energía que mantiene el orden, que por la represión inmediata de los defectos, lo cual suele denominarse con el nombre sobradamente pomposo de *corrección de yerros* \*. La simple represión podría dejar intacta la tendencia; la fantasía podría evitar continuamente el objeto de aquélla, y esto es casi tan malo como la comisión incesante del yerro, lo que ocurre con frecuencia en los años de libertad. Pero si el alumno lee en el alma del educador que le castiga la aversión moral, la reprobación del sentimiento, el disgusto que inspira todo desorden, entonces es llevado

1 En el libro III, cap. II, dice Herbart que aquí debe decir *gobierno*, en vez de *disciplina*; sin duda no ha querido emplear en la introducción su tecnicismo de lenguaje. \*

\* *Besserung von Fehlern.*

á tener la misma idea, y tendrá forzosamente que verlo de la misma forma; y esta idea se convierte entonces en un poder interior contra la mala tendencia, que no necesita para vencer sino ser fortalecido suficientemente. Y se ve fácilmente que esta misma idea puede sugerirse por muchos caminos, y que no es necesario que la falta del alumno suministre el motivo para esta instrucción.

[19.] Para la educación por la instrucción he exigido ciencia y reflexión; una ciencia y una reflexión tales, que sean capaces de contemplar y representarse la realidad como un fragmento del gran todo. “¿Por qué del todo, por qué de lo lejano? ¿No es lo próximo suficientemente claro é importante? ¿No se halla esto lejano colmado de relaciones que, si no se reconocen y examinan rectamente en lo pequeño y más próximo, mucho menos exactamente podrán considerarse en lo grande, aun por el conocimiento más amplio? Y ¿no se debe suponer que aquellas exigencias cargarán la educación de una gran masa de erudición y de estudios lingüísticos, con detrimento de la educación física, de la destreza artística y de la jovialidad en el trato social?”<sup>1</sup> ¿Qué el justificado temor por semejantes perjuicios no nos arrastre á desterrar aquellos estudios! Estos necesitan tomar otra dirección, de tal suerte, que sin ser más extensos ni ocupar el lugar de todo lo demás, nunca sean, sin embargo, simples medios ni alejen jamás del fin capital, sino que desde el principio den frutos abundantes y duraderos. Si no fuera posible una organización semejante, si la naturaleza del asunto no llevara consigo la pesada y destructora opresión del aprendizaje habi-

1 En el original no hay ninguna referencia de autor, pero el estilo se parece al de los filantropistas.

tual del latín, sería preciso trabajar incesantemente para desterrar la erudición escolar á ciertos rincones aislados, del mismo modo que los venenos usados raramente en la medicina se guardan en los frascos de las boticas. Pero supongamos que se puede poner en marcha, sin exageradas y complejas preparaciones, una instrucción que atravesara recta y velozmente el campo de la erudición, sin divagar en él mucho tiempo; ¿se sostendría entonces la objeción anterior según la cual se alejaría inútilmente á los niños de los más próximo y se les conduciría vana y apresuradamente á viajar por países extraños? Reflexionando más detenidamente y sin prejuicios: ¿se podría sostener la afirmación de que lo próximo es claro para el niño y de que está lleno de relaciones cuyo juicio puede llegar á ser el fundamento de un modo exacto de pensar ulterior? Dejemos los objetos físicos; éstos, á pesar de su proximidad sensible, no son, sin embargo, intuibles y comprensibles por sí mismos; no quiero repetir lo que ya he dicho sobre el triángulo y las matemáticas <sup>1</sup>.

[20.] Hablemos ahora de los hombres y de las relaciones humanas. ¿Qué significa aquí lo *próximo*? ¿No se ve la *distancia* que media entre el niño y el hombre adulto? ¿Es esta tan grande como el largo espacio de tiempo consecutivo que nos ha traído al estado actual de cultura y de corrupción? Pero esta distancia se ve; por ello se escriben libros apropiados á los niños, en los cuales se evita toda cosa incomprensible, todo ejemplo de corrupción; por ello también procuran los educadores descender hasta los niños é inmiscuirse en su estrecha esfera, por penoso que ello sea. Y en este caso no

---

1 Del triángulo y las matemáticas habló Herbart en su primera obra: *Pestalozzi's Idee eines A B C der Anschauung*.

se ven las nuevas y múltiples incongruencias que se han creado con estos hechos. No se ve que se exige lo que no debe ser, lo que la naturaleza castiga inexorablemente cuando se pide que el educador adulto descienda hasta el niño para construirle un mundo infantil. No se ve cuán deformados suelen acabar los que se dedican mucho tiempo á ello y cómo disgusta á los espíritus inteligentes ocuparse en ese trabajo. Pero esto no es todo. La empresa no tiene buen éxito, no puede salir bien. Si los hombres no pueden imitar ya el estilo de las mujeres, ¡cuánto menos podrán el de los niños! El solo propósito de educar desvirtúa ya la literatura infantil; al hacerlo se olvida que todo el mundo, incluso el niño, sólo toma lo *suyo* en lo que lee, y juzga á su modo á la obra y al autor. Presentad claramente á los niños lo malo, pero sin hacerlo objeto de deseo: lo encontrarán malo. Interrumpid un relato con razonamientos morales: lo encontrarán aburrido. Si no les mostráis más que el bien, lo encontrarán monótono, y el simple encanto de la variación les hará aceptar el mal con agrado. ¡Recordad vuestras propias impresiones en los espectáculos teatrales puramente morales! Pero dadles un relato interesante, rico en acontecimientos, situaciones, caracteres, que contenga una verdad estrictamente psicológica y que no rebase los sentimientos é ideas de los niños, que no se halle en él tendencia alguna á pintar lo malo ó lo bueno en grado supremo; un relato en el cual se haya cuidado, con un tacto moral apenas perceptible, de que el interés de la acción se incline desde el mal hacia el bien, hacia lo recto, lo justo: veréis entonces cómo la atención del niño se dirige á él, cómo trata de buscar la verdad más profundamente y examinar la cosa en todos sus aspectos; veréis cómo la variedad de asuntos incita á la variedad de juicios, cómo

el encanto de la variación le llevará á preferir lo mejor y, aún, cómo el muchacho, que se cree quizá en su juicio moral unos grados más alto que el héroe ó el autor del relato, se apoya reciamente con íntimo contento en su punto de vista para afirmarse contra una tosquedad que siente ya por debajo de él.

[21.] Este relato ha de tener todavía una propiedad más para que influya de modo duradero y eficaz: ha de llevar consigo la impresión más fuerte y más pura de la grandeza humana. El niño distingue, en efecto, igual que nosotros lo ordinario y vulgar de lo noble, y esta misma distinción le llega más al corazón que á nosotros mismos: sufre al verse pequeño, ¡querría ser hombre! La mirada del niño bien criado se dirige á las cosas que están por cima de él; cuando tiene ocho años, su horizonte visual rebasa todas las historias infantiles. Es preciso, pues, que se le presente los mismos hombres como él quisiera ser. Estos hombres no los encontraréis, ciertamente, en lo *próximo*, pues al hombre ideal del niño no corresponden en nada los productos de nuestra cultura actual. Tampoco los encontraréis en vuestra imaginación, porque la tenéis repleta de deseos pedagógicos y de vuestras experiencias, conocimientos y asuntos particulares. Pero aun cuando contarais con tan grandes poetas como no lo fueron nunca (porque en cada poeta se refleja su época), os será preciso, para alcanzar la recompensa á vuestros esfuerzos, multiplicarlos cien veces. Se deduce por sí mismo de lo dicho que el todo es insignificante é ineficaz si queda aislado; tiene que colocarse en el centro ó á la cabeza de una larga serie de otros medios de educación, en tal forma, que el conjunto recoja y conserve el provecho de las partes aisladas. ¡Cómo ha de suministrar toda la literatura futura lo que al niño conviene, si éste no se halla aún.

donde nosotros estamos! No conozco más que un pasaje único donde pudiera buscarse el relato que he indicado; se halla en la infancia clásica de los griegos y, ante todo, en la *Odisea*.

[22.] A la *Odisea* debo una de las más deleitosas experiencias de mi vida y, en gran parte, mi amor á la educación <sup>1</sup>. No es que haya adquirido con esta experiencia los *motivos* de mi conducta; éstos los poseía antes, y con una claridad suficiente para comenzar mi profesión de maestro haciendo abandonar á dos muchachos—el uno de nueve años, el otro de menos de ocho—su Eutropio é interesarles, en cambio, por el griego y directamente por Homero, dejando á un lado la embrollada preparación de las crestomatías. Me equivoqué al atenerme excesivamente á la rutina escolar, al exigir un análisis gramatical escrupuloso, porque para *estos principios* sólo debía enseñarse á los discípulos los principales signos característicos de la flexión y mostrárselos más bien por una incesante repetición que exigírselos por preguntas perentorias. Carecía de esa preparación histórica y mitológica tan necesaria para facilitar la explicación y tan fácil de adquirir para el entendido que posea un verdadero tacto pedagógico. Fuí detenido frecuentemente por vientos desfavorables de origen lejano, y favorecido de cerca en una forma tal, que sólo silenciosamente puedo expresar mi gratitud <sup>2</sup>. Pero nada me impide tener la esperanza de que

---

<sup>1</sup> Esta "experiencia" la hizo H. en Suiza, como ayo de los hijos del Gobernador de Interlaken, Steiger. Herbart vuelve con frecuencia, en casi todas sus obras, á la lectura de la *Odisea*.

<sup>2</sup> De estos "vientos desfavorables" habla H. en la nota preliminar al 2.º *Bericht an Herrn von Steiger*; fué "favorecido" el plan, sobre todo, por la simpatía y espontaneidad de uno de sus discípulos, así como por la adhesión del padre.

se deje de considerar como una rareza el buen natural de los niños sanos, que, por el contrario, servirá á la mayoría de los educadores como á mí me ha servido. Y como puede imaginarse fácilmente en la ejecución de tal empresa un arte más perfecto del que mi primer ensayo pudiera vanagloriarse, creo haber aprendido por esta experiencia (en la cual necesitamos año y medio para leer la *Odisea*) que es tan factible como saludable empezar por ella la educación privada, y que, en general, se ha de alcanzar un buen éxito en esta esfera, con tal que los maestros emprendan la obra, no sólo con espíritu filosófico, sino también con espíritu pedagógico, y quieran, como auxilio y previsión, fijar algunos puntos más detenidamente de lo que el tiempo y el lugar me lo permiten hacer aquí. En cuanto á lo que puede hacerse en las escuelas, no puedo resolverlo en este lugar; sólo diré que si yo me viera en esa situación lo intentaría resueltamente y con la firme convicción de que si tuviera mal éxito, nunca sería mayor el mal de lo que lo es con el procedimiento usado habitualmente para el estudio de la gramática y de los escritores latinos, entre los cuales no hay uno solo que en todo el período de la adolescencia pueda servir regularmente como de introducción á la antigüedad. Pueden estudiarse más tarde si van precedidos de Homero y de algún otro griego. Pero en la forma que se han utilizado hasta ahora se necesita ciertamente poseer una gran confusión erudita para tolerar que se consagre á una instrucción tan poco educativa tantos años, tantos esfuerzos, tanto sacrificio de jovialidad y de movimientos espontáneos del espíritu. Me remito aquí á muchos de los *revisores de la educación* <sup>1</sup>, que serán

<sup>1</sup> Los *revisores de la educación* (Erziehungs-Revisoren) son los pedagogos pertenecientes á la escuela filantropista,

sin duda olvidados antes que refutados, pero que, al menos, han descubierto un gran mal, aunque no supieran buscar su remedio.

[23.] Lo dicho basta para dar á conocer superficialmente mi proposición, mas no para hacerla comprender en la variedad infinita de sus relaciones. Y aun cuando alguien se encontrara dispuesto á concebir en una idea la presente obra y á reflexionar sobre esta idea años enteros, no haría con ello sino bosquejar el trabajo. Yo, al menos, no he apresurado la publicación de mis experiencias: hace ya más de ocho años empecé mi ensayo, y he tenido tiempo para meditarlo desde entonces.

[24.] ¡Elevémonos á lo general! Representémonos la *Odisea* como el lazo de unión de una *comunidad* entre alumno y maestro, porque, elevando al uno en su propia esfera, no rebaja nada al otro; porque, transportando á aquél de más en más á un mundo clásico, proporciona á éste, en el proceso imitador del niño, la imagen sensible \* del gran movimiento ascendente de la humanidad; porque, finalmente, provoca reminiscencias que, afirmadas á las obras eternas del genio, habrán de despertarse á cada referencia que se haga á esas obras; tal, la estrella preferida que evoca á los amigos las horas que la contemplaron juntos.

[25.] ¿Es, pues, de poca importancia que el entusiasmo del maestro sea sostenido por la elección de la materia enseñada? Se pide el alivio de la presión exterior, pero esto no puede lograrse hasta que no se hayan apartado las minucias que repugnan á los caracteres activos y que atraen á los indolentes.

---

los cuales publicaron, con Campe la *Allgemeine Revision des gesamten Schulund Erziehungsweise*, desde 1786.

\* *Versinnlichung*.



[26.] Es sumamente nocivo á la educación el espíritu de mezquindad que se introduce tan fácilmente en ella. Es de dos clases. La más común se inclina hacia lo insignificante; pregoná haber descubierto métodos, cuando sólo ha inventado nuevos pasatiempos. La otra es más sutil y seductora; ve lo importante, pero no distingue lo transitorio de lo permanente; un simple mal hábito \* es para ella un vicio, y el mero hecho de removerlo eficazmente un par de veces, el arte de corregirlo. ¡De qué forma más distinta se juzga cuando se ve que los estremecimientos más potentes de lo más profundo del alma—que el educador, sin duda, ha de tener en su mano, y á las cuales es preciso recurrir frecuentemente en las naturalezas robustas—se olvidan tan fácilmente! Quien considere únicamente la *cualidad* y no la *cuantidad* de las impresiones, prodigará en este objeto sus juicios más detenidos, sus resoluciones más meditadas. Nada se pierde, sin duda, en el espíritu humano; pero en la conciencia hay muy pocas cosas presentes á la vez; sólo las que tienen una fuerza considerable y las que se hallan enlazadas de un modo múltiple \*\* entran fácil y frecuentemente en el alma, y sólo también las que tienen gran realce \*\*\* impulsan á la acción. Y las causas que aisladamente afectan de un modo enérgico el espíritu son tan numerosas, tan variadas en el largo curso de la juventud, que aun las más fuertes son vencidas si el tiempo no las reproduce y renueva en múltiples y diversos aspectos. Entre las cosas aisladas sólo son peligrosas las que enfrían el corazón del alumno respecto á la persona del edu-

---

\* *Unart.*

\*\* *nur das Beträchtlich-Starke und Vielfach-Verknüpfte..*

\*\*\* *und nur auch das Höchst-Hervorragende...*

cadór, precisamente porque las personalidades se multiplican con cada palabra, con cada gesto. Pero también esto puede remediarse á tiempo, y no ciertamente sin un grande y exquisito cuidado. Las otras impresiones, por artificialmente que se provoquen, desplazan inútilmente el espíritu de su estado habitual, aquél vuelve á él pronto y le ocurre algo parecido á cuando alguien se ríe de un miedo vano.

[27.] Esto nos lleva precisamente á afirmar que no se domina la educación si no se sabe establecer en el alma infantil un gran círculo de ideas \* cuyas partes se hallen enlazadas íntimamente y que tenga fuerza suficiente para vencer los elementos desfavorables del medio, para absorber los favorables y para incorporárselos <sup>1</sup>. Sólo una educación privada, realizada en circunstancias favorables, puede proporcionar seguramente ocasión para ello al arte del educador ; si no se utilizaran al principio más que las ocasiones que realmente se presentan ! Con los modelos que en ella se expusieran se podría seguir aprendiendo. Por lo demás, hoy para revelarse, el mundo depende de pocos ; unas cuantas personas suficientemente educadas pueden dirigirlo rectamente.

[28.] Cuando no se aplique aquel arte de la instrucción importa, sobre todo, investigar las fuentes existentes de las impresiones principales, y, si es posible, dirigir las. Los que saben reconocer cómo se presenta lo ge-

---

\* *Gedankkreise*.

<sup>1</sup> Con estas palabras enuncia Herbart la idea capital de su *Ped. gen.* Compárese *Mein Streit mit den Modephilosophie*: "La instrucción se propone inmediatamente formar el círculo de ideas ; la educación, el carácter. Lo último no se puede hacer sin lo primero ; en esto consiste la suma capital de mi *Pedagogía*."

neral en lo individual pueden inducir, por el plan general, lo que se puede hacer aquí, volviendo el hombre á la humanidad, el fragmento al todo, y reduciendo lo grande, en sus debidas proporciones, á lo pequeño y á lo mínimo.

[29.] La humanidad misma se educa incesantemente por el círculo de ideas que produce. Si en este círculo queda sin relacionar lo vario, ejerce entonces como totalidad una débil acción y las cosas aisladas que predominen \*, por absurdas que sean, provocan la intranquilidad y la violencia. Si lo vario se contradice, se originan disputas inútiles, que, sin darse cuenta, abandonan la fuerza de lo que se discute á los deseos groseros. Sólo por el acuerdo de las personas reflexivas que piensan puede triunfar lo racional, y sólo por la unanimidad de los mejores puede vencer lo mejor <sup>1</sup>.

\* *und das Einzel-Hervorragende.*

1 Compárese el *Entwurf zu Vorlesungen über die Einleitung in die Philosophie* (1807). Si la cultura múltiple se halla dispersa en la sociedad, la debida cooperación de las diferentes personas cultas sólo puede afirmarse cuando en las clases directoras superiores hay muchos individuos; cada uno de los cuales posee en sí mismo, comprende, domina y sabe hacer que domine en la sociedad esta multiplicidad y esta cultura. Según la concepción psicológica de Herbart las representaciones unidas entre sí de una fuerza especial se elevan á una "bóveda" (Wölbung). De esta bóveda predominante, la representación que alcanza la fuerza mayor se lanza al peralte de dicha bóveda é impulsa á la acción. Lo mismo ocurre, según Herbart, en el "mecanismo psicológico de la sociedad".



## LIBRO PRIMERO

### FIN DE LA EDUCACIÓN EN GENERAL

#### CAPITULO PRIMERO

##### GOBIERNO DE LOS NIÑOS <sup>1</sup>

[1.] Se podría discutir si este capítulo pertenece enteramente á la pedagogía ó si no ha de ser más bien incorporado á los capítulos de la filosofía práctica que tratan del gobierno en general. Los cuidados puestos en la *formación del espíritu* \* son esencialmente diferentes de los que se refieren al simple *mantenimiento del orden* \*\* y si á los primeros se aplica el nombre de *educación*; si exigen *artistas idóneos*—los educadores—; si, finalmente, toda ocupación artística ha de alejarse de todo otro trabajo accesorio y heterogéneo para ser elevada á la perfección por la fuerza concentrada del genio que en ella se abisma, sería de desear, no me-

---

1 La separación del gobierno de los niños de la educación propiamente dicha, que coincide con la establecida por Kant entre disciplina y cultura, fué ya enunciada por Herbart en su época de maestro privado. Véase el informe á H. von Steiger, y más adelante, libro III, cap. IV.

\* *Geistesbildung.*

\*\* *bloss Ordnung.*

nos por su buen éxito, como por la precisión de los conceptos, que el gobierno de los niños se arrancara de manos de aquellos que tienen por fin penetrar en lo más íntimo de los espíritus con su observación y su actividad. Pero mantener en orden á los niños es una carga que arrojan gustosos los padres y que hasta puede parecer á algunos que se ven condenados á vivir con los niños <sup>1</sup> la parte más agradable de sus deberes, pues les da ocasión de indemnizarse en alguna forma, por un pequeño dominio de la presión exterior. Se podría por esta causa decir al escritor que en una pedagogía no hablara de ese asunto, que no entiende de educación. Y, efectivamente, tendría que reprochárselo á sí mismo, pues cuanto más perjudicial es á estas ocupaciones, de naturaleza tan diferente, estar enteramente reunidas, tanto más difícil es separarlas por completo en la práctica. Un gobierno que quiera satisfacer sus fines sin educar oprime el espíritu, y una educación que no se preocupara del desorden de los niños demostraría su desconocimiento hasta de los mismos niños. No es posible, además, dar ni una hora de clase sin empuñar con mano firme, pero suave, las riendas del gobierno. Si, por último, se quiere repartir exactamente entre el educador propiamente dicho y los padres todo lo que corresponde á la crianza \* de los niños, es preciso esforzarse en disponer convenientemente entre ambas partes las relaciones en que se hallan por la ayuda recíproca que se prestan.

---

1 "Aquellos asalariados antipedagógicos que consideran la más noble ocupación como una triste necesidad." (Respuesta á la crítica de Jachmann de la *Ped. gen.*)

\* *Auferziehung.*

## I

*Fin del gobierno de los niños.*

[2.] Desprovisto de voluntad viene el niño al mundo; incapaz, por tanto, de toda relación moral. Los padres pueden, pues, apoderarse de él (ya voluntariamente, ya por las exigencias de la sociedad), como de una cosa. Saben, sin duda, perfectamente que en la criatura que tratan ahora á su gusto, sin contar con ella, surgirá con el tiempo una voluntad, que habrá de conquistarse si se quiere evitar los inconvenientes de una lucha inadmisibles para ambas partes. Pero pasará mucho tiempo antes de que se presente éste caso; al principio se desarrolla en el niño, no una verdadera voluntad capaz de tomar decisiones, sino una impetuosidad bravia que le arrastra de un lado á otro, que es un principio de desorden, que quebranta lo establecido por los adultos y que expone á toda clase de peligros la persona futura del mismo niño. Es preciso *someter* esta impetuosidad; de otra suerte, se imputaría la culpa de este desorden á los guardianes del niño. La sumisión viene con la violencia \* y la violencia ha de ser cabalmente lo bastante fuerte y ha de aplicarse lo suficientemente á menudo para triunfar en absoluto antes de que se muestren en el niño los rasgos de una verdadera voluntad. Así lo exigen los principios de la filosofía práctica.

[3.] Pero los gérmenes de esta ciega impetuosidad, los deseos rudos perviven en el niño y aun se aumentan y fortalecen con los años. Para que no den á la voluntad que se eleva de entre ellos una dirección antisocial, es necesario mantenerlos constantemente bajo una presión siempre perceptible.

---

\* *Gewalt.*

[4.] El hombre adulto y educado racionalmente acaba por emprender la tarea de gobernarse á sí mismo. Pero hay hombres también que nunca llegan á realizarlo; la sociedad los tiene en perpetua tutela; los designa. En su mayor parte, con el nombre de imbéciles y pródigos. Hay otros que desarrollan realmente en sí una voluntad antisocial; la sociedad está con ellos en lucha inevitable y suelen acabar por someterse á lo que, contra ellos, es justo. Pero la contienda es un mal moral para la sociedad misma; para evitarla hay varias disposiciones, que es preciso tomar; una de ellas es el gobierno de los niños <sup>1</sup>.

[5.] Se ve que el fin del gobierno de los niños es múltiple: trata, ya de prevenir el mal, tanto para los demás como para el niño mismo, para ahora como para después, ya de evitar la lucha, que en sí es un estado molesto, ya, finalmente, de impedir la colisión, que forzaría la sociedad á la lucha, sin que fuese absolutamente autorizada para ello.

[6.] Todo esto concurre á afirmar que este gobierno no tiene que alcanzar ningún fin en el espíritu del niño, sino, únicamente, establecer el orden. No obstante, pronto se verá que no puede permanecer indiferente en modo alguno ante la cultura del alma infantil.

## II

### *Procedimientos del gobierno de los niños.*

[7.] El primer procedimiento del gobierno de los niños es la *amenaza* \*. Y todo gobierno choca aquí contra

<sup>1</sup> Las otras disposiciones caen dentro de la sociedad jurídica. Véase *Allgemeine praktische Philosophie*, pág. 78

\* *Drohung*.



dos escollos; en parte, porque hay naturalezas vigorosas que desprecian toda amenaza y se arriesgan á todo para poder quererlo todo; y en parte, porque hay todavía muchos más que son demasiado débiles para darse cuenta de la amenaza, y en los cuales el temor mismo es horadado por el deseo. Esta doble incertidumbre del éxito no se puede alejar.

[8.] Los raros casos en que el gobierno de los niños choca contra el primer escollo no son verdaderamente de deplorar, en tanto que no sea demasiado tarde para servirse de las circunstancias favorables á la educación propiamente dicha. Pero la debilidad y la falta de memoria de la ligereza infantil hace tan dudosa en sus efectos la amenaza, que desde hace mucho tiempo se ha considerado la *vigilancia* \* como el medio del cual puede prescindir menos que de ningún otro el gobierno de los niños.

[9.] Apenas puedo aventurarme á expresar abiertamente mi opinión sobre la *vigilancia*. Quiero al menos exponerla breve y sucintamente; de otro modo, padres y educadores concederían, en serio, á este libro una importancia suficiente para hacerle perjudicial. Quizá he tenido la desgracia de experimentar con demasiados ejemplos los efectos que causan las inspecciones rigurosas en los establecimientos públicos de enseñanza, y quizá tenga yo, en lo concerniente á la protección de la vida y de la salud física, demasiada inclinación á la idea de que los muchachos y adolescentes han de ser arriesgados para llegar á ser hombres. Baste, pues recordar brevemente que una *vigilancia* estrecha y constante es tan molesta para el vigilante como para el vigilado, y que por ello tratan ambos, con toda clase de

---

\* *Aufsicht*.

astucias, de eludirla y de esquivarla á la primera ocasión propicia; que, á medida que se ejerce más, más necesaria se hace, y, por último, que la menor interrupción puede implicar el más grande peligro; además, impide á los niños llegar á tener conciencia de sí mismos, probarse y aprender mil cosas que no pueden incluirse en un sistema pedagógico, sino que han de encontrarse por una indagación personal; finalmente, que por todas estas razones el carácter, que únicamente se forma por la acción de la propia voluntad, subsistiría siendo débil ó falso según que el niño vigilado encontrara más ó menos subterfugios para escapar á la vigilancia. Todo esto se refiere á una vigilancia largo tiempo sostenida, pero muy poco á los primeros años de la infancia y menos á los cortos periodos en que algún peligro particular hace de la vigilancia el deber más riguroso.

[10.] Para tales casos, que deben considerarse como excepciones, han de elegirse los observadores más concienzudos é infatigables, y no verdaderos educadores, que estarían aquí tanto peor empleados cuanto menos sea de presumir que estos casos pudieran suministrar ocasiones de aplicar su arte. Pero si se quiere hacer de la vigilancia una regla no se exija de aquellos que se han desarrollado bajo esta coacción ni habilidad, ni inventiva, ni arrojo, ni seguridad; espérense más bien hombres que sólo querrán vivir en una misma temperatura <sup>1</sup>, dedicarse á una serie indiferente de ocupaciones prescritas; que se alejarán de todo lo elevado y escogido para entregarse á todo lo ordinario y cómodo. ¡Qué los que me concedan su aprobación en este punto se guarden de creer que por el solo hecho

---

1 Los hombres que viven en una misma temperatura son aquellos que no se pueden "entusiasmar" por lo grande, y permanecen siempre indiferentes á todo.

de dejar correr fogosos á sus hijos, sin vigilancia y sin cultura, se hallan autorizados á decir que forman grandes caracteres! La educación es un gran todo de trabajo interrumpido que pide ser medido exactamente de un extremo á otro; no sirve de nada prevenir simplemente algunos defectos.

[11.] Quizá me acerque de nuevo á los demás pedagogos, pasando ahora al estudio de los medios auxiliares que el gobierno de los niños debe prepararse en sus propias almas, á saber: la autoridad y el amor.

[12.] La autoridad doblega el espíritu, se opone á su movimiento propio y puede servir así perfectamente para sofocar una voluntad naciente expuesta á torcerse. Es en absoluto indispensable para las naturalezas más vivas, pues éstas intentan realizar lo bueno y lo malo, y siguen el bien cuando no se pierden en el mal. Pero la autoridad se adquiere sólo por la superioridad de espíritu, y es sabido que ésta no se puede reducir á preceptos, ha de *subsistir* por sí misma, sin relación alguna con la educación. Ha de observar una conducta consecuente y franca en su propio y justo camino, atenta á las circunstancias, indiferente á la aprobación ó desaprobación de una voluntad más débil. Si el niño imprudente y aun grosero \* rebasa los límites del círculo que se le ha trazado, ha de sentir el mal que podría hacer, y si quisiera, por picardía, ocasionar algún daño, es preciso que esta intención, realizada ó habiendo podido realizarse, se castigue; pero sin tener en cuenta la mala intención ni la ofensa que vaya envuelta en ella. En cuanto á desvanecer la mala voluntad \*\*—que

\* *Roheit* (=rudeza, grosería) sólo significa para Herbart lo opuesto á "educación ó cultura delicada". Véase *Pest. Idee eines A B C der Auschauung*, I, III.)

\*\* *Das Übelwollen*.

ni el gobierno de los niños ni el del Estado puede *castigar*—con la profunda reprobación que merece, es ya asunto de la educación que no puede comenzar hasta que haya terminado el gobierno. El ejercicio de la autoridad adquirida exige que se mire más allá del gobierno, á la educación propiamente dicha, pues si bien la formación del espíritu no gana nada directamente por la sumisión pasiva á la autoridad, ejerce, sin embargo, una gran influencia sobre la limitación ó extensión del círculo de ideas en el cual se mueve libremente más tarde y que el alumno se construye por sí mismo.

[13.] El amor descansa sobre la armonía de los sentimientos y sobre la costumbre. Se ve así cuán difícil ha de ser á un *extraño* conquistarlo. No lo adquiere ciertamente quien se mantiene aislado, quien habla siempre en tono elevado y quien adopta en sus maneras un aire mezquinamente calculado. Pero tampoco lo gana quien se hace un ser vulgar y quien, debiendo ser agradable, pero al mismo tiempo reflexivo, busca su propio placer participando en el de los niños. La armonía de los sentimientos que el amor exige puede producirse de dos modos: ó bien penetrando el educador en los sentimientos del alumno y uniéndose á ellos con delicadeza sin hablar de ello, ó bien cuidando de hacerse él mismo, en cierto modo, asequible á la simpatía de su discípulo; esto es más difícil, pero debe combinarse, sin embargo, con aquello, porque el discípulo sólo puede llevar energía propia á esta relación cuando tiene de algún modo una cosa común con el educador.

[14.] Pero el amor del niño es pasajero y efímero si no va acompañado suficientemente de la costumbre. El tiempo, los cuidados amorosos, la relación íntima, todo ello da solidez á la relación entre el educador y el niño. Apenas hay que decir lo que el amor, una vez con-

quistado, facilita el gobierno; y es tan importante para la educación —por él se comunica al alumno la *dirección espiritual* del educador— que merecen la más grande censura aquellos que se sirven de él para darse á sí mismos el placer de experimentar su poder sobre los niños.

[15.] La autoridad es muy natural en el padre, pues en él, á quien todo obedece, á quien todo converge, quien determina y modifica los asuntos domésticos, ó, más bien, á quien son sometidos en algún modo por la madre, pues en él, repito, se revela del modo más visible la superioridad de espíritu á la que le es dado abatir o regocijar con algunas palabras de censura ó de aprobación.

[16.] El amor es, sobre todo, natural en la madre, pues ella es quien entre sacrificios de toda clase estudia y aprende á interpretar mejor que nadie las necesidades del niño; quien prepara y establece entre ella y él un lenguaje mucho antes de que otra persona encuentre el camino para comunicarse con el pequeño; ella es quien, favorecida por la delicadeza de su naturaleza femenina, sabe encontrar fácilmente el tono que se armoniza con los sentimientos de su hijo y á cuyo dulce poder, no ejercido nunca con abuso, nunca tampoco faltará su efecto.

[17.] Si la autoridad y el amor son, pues, los mejores medios de mantener el efecto de la sumisión más temprana del niño, al menos en cuanto sea necesario un gobierno ulterior, podrá fácilmente deducirse que este gobierno en ningún lugar estará mejor depositado que en manos de aquellos á quienes la naturaleza se lo ha confiado; por el contrario, la educación propiamente dicha, y principalmente la formación del círculo de ideas, no podrá confiarse sino á aquellas personas

que son llevadas por sus condiciones particulares á recorrer en todos sentidos el vasto campo de las ideas humanas, y á diferenciar de la manera más exacta posible lo que hay en él de elevado y de profundo, de escarpado y de llano. Pero, puesto que la autoridad y el amor influyen tan directamente en la educación, el formador de ideas \* no tendrá la pretensión de querer trabajar sólo silenciosamente en la tarea, con exclusión de los padres, que le han concedido su autorización, siempre limitada, por la confianza que tienen en él. Así dispersaría en su acción fuerzas que no podría reemplazar fácilmente.

[18.] Pero si ha de confiarse el gobierno de los niños á otras personas que no sean los padres, importa disponerlo del modo más fácil posible. Aquél depende de la relación que existe entre la movilidad del niño y el espacio que encuentra. En las ciudades, los niños pueden molestar mucho á muchos hombres; han de estar encerrados entre límites estrechos, y esto tanto más cuanto que su movilidad se excita y acrece por el ejemplo que tantos niños se dan mutuamente. Por ello, en ninguna parte es tan difícil el gobierno de los niños como en las escuelas de las ciudades, á las que se llama, en verdad, institutos de educación, pero con muy poca razón; pues donde el gobierno es tan penoso, ¿qué sucederá con la educación? En el campo, por el contrario, las escuelas tendrían la ventaja de poseer radio más extenso para los juegos, si los que son responsables de la vigilancia de tantos niños no fueran llevados á tomar rigurosas medidas que, por salvar ciertos males, ocasionan los más seguros perjuicios. Pero los educadores han pensado, con el mayor acierto, desde hace

---

\* *Gedankenbildner.*

mucho tiempo ofrecer á los niños una multitud de ocupaciones para suministrar un derivativo á esta movilidad, tan difícil de contener. Se ha dicho tanto sobre este asunto que puedo dispensarme perfectamente de hablar más de él. Allí donde las circunstancias permitan á la movilidad del niño encontrar por sí misma el surco de lo útil y agotarse en él, allí marchará bien el gobierno.

### III

#### *El gobierno sustituido por la educación.*

[19.] La amenaza, sancionada en caso de necesidad por la coacción; la vigilancia, que prevé en general lo que pudiera ocurrir á los niños, la autoridad y el amor: todas estas fuerzas reunidas bastarán, hasta cierto punto, para asegurarse el dominio sobre los niños; pero cuanto más se tire de la cuerda, tanto más fuerza se necesitará proporcionalmente para ponerla por completo al tono debido. La obediencia minuciosa, la que se presta inmediatamente y con toda voluntad —y á la que, no sin razón, consideran los educadores como un triunfo suyo—, quién querrá obtenerla de los niños á la fuerza, por procedimientos altamente coercitivos y por una absoluta rigidez militar? No se puede conseguir razonablemente esta obediencia más que por la propia voluntad; pero ésta sólo se puede esperar como producto de una verdadera educación, algo avanzada ya.

[20.] Si se admite que el discípulo posee ya un vivo sentimiento del provecho que le ocasiona su dirección espiritual, y del perjuicio que sufriría con la privación y aun con la disminución de ella, se le puede advertir entonces que para continuar esta dirección es condición

precisa establecer entre el educador y él una relación sólida, con la cual pueda contarse en todos los casos, y que tal relación es necesaria para tener derecho á esperar una docilidad instantánea, en cuanto se tengan razones para exigirla. No se trata aquí de una obediencia ciega en el estricto sentido de la palabra; ésta no es compatible con ninguna relación social. Pero hay casos en todas partes donde no puede decidir más que *uno*, y donde los demás tienen que obedecer sin replicar, con tal de que se dé cuenta de por qué se ha tomado esa resolución y no otra, de modo que el mandato aporte su crítica futura. El convencimiento de la necesidad de la subordinación tiene que conseguir, pues, lo que no se podrá obtener por sí mismo. Así también en la educación. El educador extraño se compromete en absoluto cuando se atribuye un dominio que no se deriva del poder paterno ó que el discípulo mismo no le ha concedido.

## IV

*Ojeada sobre la educación propiamente dicha  
en sus relaciones con el gobierno.*

[21.] También la educación propiamente dicha emplea algo que puede llamarse *coacción*; realmente nunca es *dura*; pero, con frecuencia, *sí muy rigurosa*. Su límite extremo lo determina la simple frase *yo quiero*, que equivale pronto á la simple expresión *yo deseo*, pronunciada sin otro aditamento; ambas expresiones exigen, por tanto, gran discreción en su empleo. Las dos piden, en efecto, al alumno una cosa que sólo ha de hacerse excepcionalmente, á saber: resignación para esperar que se le comunique y se examinen con él las razones del mandato. Indican, pues, una rara desaprobación del



educador, motivada por causas extraordinarias que necesitan investigarse para conciliarlas con aquella desaprobación.

[22.] La educación se hace también coercitiva, aunque en forma menos brusca, cuando exige continuamente lo que se realiza á disgusto, y cuando no cuenta nunca con los deseos del discípulo. En uno y otro caso, la educación invoca tácita, y cuando es necesario expresamente, este pacto acordado de antemano: *nuestra relación sólo existe y subsiste bajo tales y cuales condiciones*. Estas frases carecen, sin duda, de sentido, cuando el educador no ha sabido, realmente, crearse una posición libre respecto al discípulo.

[23.] Se relaciona con esto la supresión de los signos habituales de complacencia y de aprobación, lo cual supone, á su vez, que se trata al discípulo en cuanto *hombre*, con toda humanidad, y en cuanto niño amable, con todo el afectuoso cariño que se merece. Y esto supone una cualidad más elevada aún: la de poseer el sentimiento de todo lo que la humanidad y la infancia tienen de hermoso y de atractivo. Que el melancólico á quien se le haya embotado esta sensibilidad huya gustoso de la juventud; ésta no podrá mirarle con la indulgencia debida. Únicamente quien es capaz de recibir mucho y, por tanto, de devolver mucho, puede también rehusar mucho, y dirigir á su antojo por tal opresión el estado de ánimo y la atención del alma infantil.

[24.] Pero no la dirigirá sin sacrificar en gran parte la libertad de su propio estado de ánimo. Con una ecuanimidad constante y fría, ¿cómo querrá producir en el niño, que sólo se mueve á la luz soleada de la imprevisión y de las fuerzas físicas que se despiertan, los delicados matices de las emociones espirituales, sin los

cuales no puede existir ninguna viva simpatía, ni gusto depurado alguno, y, por consiguiente, verdadera sagacidad y espíritu de observación? Las muy pocas naturalezas que se libran por sí mismas de la trivialidad, que no es cosa diferente de lo que llamamos vulgaridad; las muy pocas que pueden adquirir un espíritu de *discernimiento* cuya misión es *formar* interior ó exteriormente, sólo lo hacen por haber recibido de otros esta facultad. El educador tiene que remover al niño, distinguiendo lo que hay en él; tiene que reflejar en él su imagen, provista de la fuerza tensora é impulsiva que mueve y acosa al hombre entregado á su propia educación. ¿Dónde encontrará esta fuerza, sino en su propia alma agitada? Volver á sentir en sí mismo lo que el educador ha experimentado viendo manifestarse en el niño estos y otros sentimientos constituye el primer alejamiento de la barbarie y el beneficio más inmediato de la educación. Mas para *presentirlo* es preciso sufrir en sus propios sentimientos un cambio doloroso, que no conviene al hombre de edad madura, y que sólo es propio y natural en aquel que se halla todavía en el período de la lucha por la educación. Por esta causa, la educación es asunto de los jóvenes, que se hallan en la edad en que es mayor la sensibilidad respecto á la propia crítica, y en que es, efectivamente, un auxilio magnífico tener ante sí, cuando dirige su vista hacia una edad más joven, la íntegra riqueza de capacidad humana, con la obra entera de hacer real lo posible y de educarse á sí mismo con el niño. Esta sensibilidad tiene que desaparecer con el tiempo, sea porque ha encontrado su satisfacción, sea porque se frustren las esperanzas y apremien las ocupaciones. Con ello desaparecen la facultad y el gusto de educar.

[25.] Las circunstancias son las que resuelven si es

necesario hablar mucho ó poco para expresar las propias emociones. Un espíritu cerrado, que no se desbordara nunca en palabras; un órgano poco diestro en elevarse ó en descender; un lenguaje con poca variedad de giros, incapaz de expresar el enojo con dignidad y la aprobación con íntima alegría: todo ello dejaría desamparada la mejor voluntad y embarazaría el sentimiento más delicado. ¡Hay que hablar mucho en la educación! y se han de improvisar muchas cosas que, sin duda, pueden pasar sin ornamentos artísticos, pero que no pueden prescindir enteramente de la forma.

[26.] ¡Cuán á menudo es necesario emplear la energía, bien que desprovista de dureza! ¿Dónde encontrarla sino en la sorpresa de un giro del lenguaje, en una seriedad que se concentra gradualmente y que inspira cuidado por la decisión en que termine, ó en las medidas que crean ó destruyen lo que será un recuerdo de la esperanza perdida, como de la realizada? La personalidad se refugia en sí misma, se aleja como de una molestia que parece burlarse de ella. O bien sale adelante, se eleva por cima de lo mezquino, donde se hallaba cohibida. El discípulo ve dispersos los lazos destruidos; dirige su pensamiento hacia adelante ó hacia detrás, vislumbra el verdadero motivo ó el verdadero medio, y en cuanto se halla dispuesto á recoger y á reanudar los hilos rotos, el educador sale á su encuentro, disipa la obscuridad, le ayuda á restablecer lo destruído, á allanar las dificultades, á consolidar las vacilaciones. Estas expresiones son demasiado generales, demasiado figuradas; buscad vosotros mismos ejemplos para ilustrarlas.

[27.] Pero nada de largas demostraciones de enfado, ni de gravedad estudiada, ni de aire taciturno y mis-

tico. Y ante todo, nada de amabilidad afectada. La rectitud ha de ir unida á todas las emociones del alma por mucho que varíe su dirección.

[28.] Muchas experiencias necesitará hacer el discípulo con su educador antes de adquirir la delicada flexibilidad que sólo puede nacer del conocimiento y trato de su sensibilidad. Pero en cuanto se manifieste esta docilidad, la conducta del educador ha de ser más constante, más uniforme; es preciso que evite surja la sospecha de que no se puede entablar con él ninguna relación sólida ni reposar en su corazón con toda seguridad.

## CAPITULO SEGUNDO

### LA EDUCACIÓN PROPIAMENTE DICHA

[1.] El arte de turbar el sosiego de un alma infantil, de apoderarse de ella por la confianza y el amor para oprimirla y excitarla y, en la inquietud de los años siguientes agitarla antes de tiempo, sería la más odiosa de todas las malas artes, si no se propusiera alcanzar un fin que sirviese de disculpa á tales medios ante los mismos ojos de aquel cuyo reproche es de temer.

[2.] “¡Tú me lo agradecerás algún día!”, dice el educador al niño que llora, y, realmente, sólo esta esperanza puede disculpar las lágrimas que arranca. ¡Que se guarde, en una seguridad excesiva, de servirse demasiado á menudo de estos medios sobradamente enérgicos! No todas las buenas intenciones son agradecidas, y, al obrar así, se expone á ocupar un mal lugar entre aquellos que por un celo mal entendido ven sólo buenas obras donde otro no reconoce sino males. De ahí la advertencia: *no educar demasiado*, para abstenerse de todo exceso superfluo en la aplicación de este poder, mediante el cual se inclina violentamente al individuo en un sentido ó en otro, se esclaviza el estado de ánimo y se altera la jovialidad. Así se destruye, para el porvenir, el apacible recuerdo de la niñez y la serena gratitud de ésta, que es la única que agradece verdaderamente.

[3.] ¿Preferiremos, pues, no educar apenas? ¿Nos limitaremos á gobernar, y aun reduciremos esta actividad á lo más indispensable? Si todo el mundo se propone ser sincero, muchos participarán de esta opinión. Aquí también se nos alabará otra vez la celebrada Inglaterra, y, una vez dados á la alabanza, se disculpará hasta la ausencia de gobierno, que permite tantas licencias á los jóvenes de buena posición en esta isla feliz. Pero dejémonos de discutir. Para nosotros no hay más que este problema: *¿Podemos saber de antemano cuáles serán de entre los fines del hombre futuro aquellos que nos agradecerá algún día haberlos escogido en su nombre, á su debido tiempo y habérselos hecho observar á él mismo?* Entonces no hay necesidad de argüir otras razones: nosotros amamos á los niños y, en ellos, amamos á los hombres; el amor no ama las vacilaciones, como tampoco aguarda á los imperativos categóricos.

## I

*El fin de la educación, ¿es simple ó múltiple?*

[4.] La tendencia á la unidad científica lleva frecuentemente á los pensadores á querer unificar ó deducir artificialmente unas de otras cosas que por su naturaleza son múltiples y coexistentes. ¿No se ha llegado hasta caer en el error de derivar la unidad de las cosas de la unidad de la ciencia y de postular una cosa con otra! Tales errores no tocan á la pedagogía, pero hacen más sensible la necesidad de concebir en una idea \* —de la cual pueda surgir la unidad del plan y la fuerza concentrada— la totalidad de una actividad

\* *Gedanke*.

tan infinitamente dividida y, sin embargo, tan íntimamente enlazada, como lo es la educación. Si se considera, pues, el resultado que ha de producir la investigación pedagógica para ser completamente utilizable, se es llevado á exigir y suponer también para la unidad que necesita ese resultado la unidad del principio de donde nace. Importa, pues, resolver tres cosas: primero, dado el caso de que exista un principio semejante, ¿se conoce el método para construir una ciencia sobre un concepto?; segundo, dado un principio, ¿puede originarse de él la ciencia entera?; tercero, esta construcción de la ciencia y esta idea que la origina, ¿son únicas ó hay todavía otras, menos apropiadas quizá, pero igualmente naturales, y que, por tanto, no pueden enteramente excluirse?

[5.] Yo he tratado en una tesis —que va como apéndice á la segunda edición de mi *A B C de la intuición*—<sup>1</sup> el fin supremo de la educación, la moralidad, conforme al método que parece aquí necesario. Y yo me veo obligado, en todos respectos, á ofrecer un complemento en el cual se compare exactamente aquel trabajo con el actual; tengo que suponer, por lo menos, á fin de evitar repeticiones, que ello ha sucedido ya así. Para la recta comprensión de aquella tesis es de la mayor importancia observar cómo la educación moral *se refiere* á las restantes partes de la educación y cómo *las supone* condiciones necesarias para poder aplicarse con toda seguridad. Es de suponer que quien no esté ofuscado reconocerá fácilmente que el problema de la educación moral no es un fragmento separable del de la educación total, sino que guarda una relación nece-

---

<sup>1</sup> La tesis es: *Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung.*

saría y muy extensa con los restantes cuidados que presta la educación. Pero esa misma tesis demuestra que esta relación no alcanza á todas las partes de la educación en un grado tal, que sólo debamos cuidar de ellas en cuanto entran en esta relación. Por el contrario, hay otras ideas que superan el valor inmediato de una educación general, y á los que no estamos autorizados á sacrificar.

[6.] Así, pues, el criterio \* que concede el primer lugar á la moralidad es indudablemente, según mi convicción, el punto de vista capital de la educación, pero no el único ni el más general. Sería conveniente que la investigación que se inició en aquella tesis siguiera su camino á través de un sistema de filosofía. Pero la educación no puede dedicar ningún tiempo á ello hasta que las investigaciones filosóficas no lleguen algún día á purificarse. Antes bien, se debe desear, en interés de la pedagogía, que permanezca viviendo independiente, en cuanto sea posible, de las dudas filosóficas. Por todas estas razones sigo aquí un camino que para el lector es más fácil y menos engañoso; que para la ciencia toca más directamente todos los puntos, pero que para la reflexión y conexión últimas del conjunto no es, sin embargo, tan ventajoso, porque siempre deja algún rastro de miras divergentes y porque no realiza del todo la más íntima fusión posible de los elementos diversos que contiene. Esto es para aquellos que se sienten llamados á *establecer*, ó mejor dicho á *construir*, por sus propios medios una pedagogía.

[7.] La unidad del fin pedagógico no puede derivarse de la naturaleza misma de la cosa, precisamente porque todo ha de partir de esta sola idea: *El educador se re-*

---

\* *Betrachtungsart.*



presenta en el niño el hombre futuro; por consiguiente, tiene que encaminar sus esfuerzos presentes á los mismos fines que el discípulo se pondrá después como hombre; y ha de preparar de antemano á estos fines una interna facilidad. No debe detener la actividad del hombre futuro; por consiguiente, no debe fijarla ahora en puntos particulares, y, mucho menos, debilitarla con la dispersión; no debe dejar que se pierda nada, ni en intensidad ni en extensión, que pudiera reclamársele después. Sea grande ó pequeña la dificultad que esto ofrezca, hay siempre una cosa clara: *siendo múltiples las aspiraciones del hombre, tienen que ser múltiples también los cuidados de la educación.*

[8.] Pero esto no quiere decir que no puedan subordinarse fácilmente los múltiples elementos de la educación á uno ó algunos conceptos capitales *formales*<sup>1</sup>. Antes bien, el imperio de los fines futuros del discípulo se divide para nosotros, inmediatamente, en dos provincias: primero, la de los fines *puramente posibles*, que acaso algún día podrá alcanzar y perseguir con la extensión que le plazca, y, segundo, la de los fines *necesarios* —completamente separada de aquélla—que no se perdonará nunca haber descuidado. En una palabra: el fin de la educación se divide en fines de *elección* (no del educador, ni del niño, sino del hombre futuro) y en fines de *moralidad*. Estas dos rúbricas principales se presentan inmediatamente á cualquiera

---

1 Desde el punto de vista científico, tengo que hacer observar que no llamo principios á los conceptos y proposiciones á los cuales se puede simplemente subordinar elementos diversos, sin que éstos se deduzcan de ellos con rigurosa necesidad.—(N. de H.)

que recuerde las más conocidas ideas fundamentales de la moral <sup>1</sup>.

## II

### *Multiplicidad del interés: Fuerza de carácter de la moralidad.*

[9.] ¿Cómo puede el educador hacerse de antemano suyos los fines futuros, *puramente posibles*, del discípulo?

[10.] El objeto de estos fines, en cuanto son asunto propio de la simple elección, apenas ofrece interés alguno para el educador. Sólo la voluntad misma del hombre futuro, y, por consiguiente, la suma de las exigencias que tendrá para consigo mismo por y con esta voluntad, constituye para el educador el objeto de su *benevolencia*; y la fuerza, el placer primitivo, la actividad con los cuales el primero habrá de satisfacer sus propias exigencias, forma para el segundo el objeto de un juicio basado en la *idea de perfección* <sup>2</sup>. Lo que nos ocupa aquí no es, pues, un número determinado

---

1 La distinción de fines posibles y fines necesarios pertenece á la filosofía práctica de Wolff. Herbart sólo vuelve sobre ella en sus *Vorlesungen* de 1807-8; no la menciona ni en el esquema del plan de la *Ped. gen.* ni en el *Bosquejo de lecciones pedagógicas*, como tampoco lo conoce la filosofía práctica de Herbart. La división mencionada es sólo un andamiaje que se ha de derribar en cuanto sean desarrollados los conceptos en apoyo de los cuales se construye.

2 *Benevolencia y perfección.* (Wohlwollen und Vollkommenheit), están tomados en el sentido que les da Herbart en la *All. Prak. Philosophie*, L. I, cap. III. La primera es la colocación de la voluntad extraña en la propia; la segunda es la medida de la voluntad en su grado superior de fuerza.

de fines particulares (que no podemos conocer de antemano), sino la actividad en general del hombre que se desarrolla—el *quantum* de su íntima é inmediata vivificación y actividad \*—. Cuanto más grande sea este *quantum* tanto más *completo, extenso* y *armónico consigo mismo* será, y cuanto más perfecto sea tanta más seguridad ofrecerá á nuestra benevolencia.

[II.] Pero la flor no debe romper su cáliz—la plenitud no debe convertirse en debilidad por el exceso de dispersión en muchos sentidos—. La sociedad humana ha creído necesaria desde hace mucho tiempo la división del trabajo para que cada uno pueda hacer bien lo que emprende. Pero cuanto más se limita y divide la empresa, tanto más se multiplica lo que cada uno recibe de los demás. *Pues como la receptividad espiritual se basa sobre una afinidad de espíritu, y ésta, á su vez, sobre ejercicios espirituales semejantes*, es evidente que en el reino supremo de la humanidad propiamente dicha no pueden permanecer aislados los trabajos hasta el punto de ignorarse recíprocamente. Todos han de ser amantes de todo, cada uno ha de ser *virtuoso* en una especialidad. Pero la *virtuosidad* particular es asunto de elección; por el contrario, la receptividad múltiple, que sólo puede originarse de las múltiples tentativas del esfuerzo personal, es asunto de la educación. Por esta causa consideramos como primera parte del fin pedagógico LA MULTIPLICIDAD DEL INTERÉS \*\* : que es

\* *Belebung und Regsamkeit.*

\*\* *Vielseitigkeit des Interesse.*

1 Compárese *Über meinen Streit mit der Modephilosophie*. “La expansión de la fuerza en una multiplicidad de tendencias no puede crear una pluralidad tan grande de deseos y tendencias; pues la virtuosidad no puede pedir incondicionalmente apenas nada exterior. Por esto se ha de concebir el

preciso diferenciar de su exageración, de la MULTIPLICIDAD DE OCUPACIONES \*. Y puesto que los objetos de la voluntad, las direcciones particulares mismas, nos interesan todas por igual, para que no disuene ver la debilidad junto á la fuerza, añadiremos este predicado: MULTIPLICIDAD IGUALMENTE REPARTIDA \*\*. Con él se poseerá el sentido de la expresión ordinaria: *desarrollo armónico de todas las facultades*, que nos lleva á preguntar: 1.º ¿Qué se entiende por *pluralidad* de las facultades del alma? Y 2.º ¿Qué significa la *armonía de las facultades diferentes*?

[12.] ¿Cómo debe el educador hacer suyo el fin necesario del discípulo?

[13.] Como la moralidad reside única y exclusivamente en la propia voluntad, determinada por una justa inteligencia \*\*\*, es evidente, ante todo, que la educación moral no debe cuidar del aspecto exterior de las acciones, sino que debe desenvolver en el alma del niño esa inteligencia juntamente con la voluntad que á ella ha de responder.

[14.] Dejo á un lado las dificultades metafísicas que van unidas á ese desenvolvimiento. Quien sabe educar, las olvida; quien no puede vencerlas necesita una metafísica antes de llegar á la pedagogía; y el resultado de sus especulaciones le mostrará si la educación será ó no para él una cosa viable.

[15.] Cuando miro á la vida veo muchas personas para las cuales la moralidad es algo que restringe, y muy pocas que la consideran como un principio de

---

problema de la educación de modo que la multiplicidad del interés llegue á ser intencionada.”

\* *Vielgeschäftigkeit.*

\*\* *gleichschwebende Vielseitigkeit.*

\*\*\* *richtiger Einsicht.*

vida. La mayoría tienen un carácter ajeno á toda bondad, y un plan de vida trazado sólo á su arbitrio: hacen el bien ocasionalmente y evitan con gusto el mal cuando lo mejor les conduce al mismo fin. Los principios morales son enojosos, porque de ellos no se les sigue, aquí y allí, más que un ostáculo en el curso de sus ideas; y hasta les es agradable todo lo que vence ese ostáculo. El joven libertino tiene sus simpatías si falta con desenfado á la moral, y perdona en lo íntimo de su corazón todo lo que no es ridículo ó mal intencionado. Introducir al niño en esta categoría de gentes—si la educación moral se propone tal objeto—es para nosotros un trabajo fácil: no necesitamos sino cuidar de que se desarrolle sin ser excitado ni perturbado en el sentimiento de su fuerza y reciba ciertos principios de honor que se adquieren fácilmente porque presentan el honor, no como una adquisición trabajosa, sino como una posesión de la cual se es dotado por la naturaleza y que sólo ha de guardarse y reivindicarse en ciertas ocasiones conforme á fórmulas convencionales. Pero ¿quién nos responde de que el hombre *futuro* no buscará por sí mismo el bien, y de que no hará de él el objeto de su voluntad, el fin de su vida y el patrón de su propia crítica? ¿Quién nos preserva del juicio severo que recaerá entonces sobre nosotros? ¿Qué sucederá si nos pidiera cuentas del por qué hemos osado anticiparnos al azar, que *quizá* hubiera suministrado mejores ocasiones de elevar íntimamente el espíritu y no ciertamente la ilusión de *creerse educado*? Hay muchos ejemplos de esta clase. Y nunca se está libre de erigirse en hombre de negocios \* de otro sino cuando no se tiene gusto en desempeñar bien un papel. Frente á un hombre de

---

\* *Geschäftsführer.*

principios morales rigurosos nadie podría merecer una condenación tan grave como aquel que se arrogara un influjo que podría haber degenerado en malo.

[16.] La educación moral tiene, pues, por fin hacer que las ideas de la justicia y del bien, en todo su rigor y pureza, lleguen á ser los objetos propiamente dichos de la voluntad, y que se determine conforme á ellas el valor intrínseco, real del carácter, la esencia profunda de la personalidad. Y aunque no se me comprenda por completo cuando nombro abreviadamente las ideas de la justicia y del bien \*, se deshábítúa, sin embargo, á la moral, para felicidad nuestra, de las vaguedades á que anteriormente había descendido en algunas ocasiones bajo la forma de teoría del placer. Mi idea esencial es clara, pues.

### III

#### *La individualidad del alumno como punto de incidencia.*

[17.] El educador tiende á lo general; pero el alumno es un individuo particular.

[18.] Sin hacer del alma una mezcla de facultades de toda clase, y sin construir el cerebro con órganos auxiliares positivos <sup>1</sup> que podrían disminuir al espíritu una parte de su trabajo, tenemos que dejar en pie, incontestadas y en toda su importancia, las experiencias que demuestran que el ser espiritual encuentra en tales ó cuales incorporaciones estas ó aquellas dificultades en su funcionamiento, así como facilidades correspondientes, relativas.

\* *die Ideen des Rechten und Guten.*

<sup>1</sup> La primera aplicación de la teoría craneana de Gall á la pedagogía la hizo Lenne en su *Entwicklung der Gall'schen Theorie*, 1803.

[19.] Por muy incitados que nos sintamos á experimentar con ensayos la flexibilidad de tales disposiciones y á no excusar nuestra pereza con el respeto que nos inspira la superioridad de su fuerza, prevemos, sin embargo, que la representación más pura y más perfecta de la humanidad mostrará siempre al mismo tiempo un individuo particular; y aún sentimos que la individualidad ha de resaltar para que el ejemplar de la especie no parezca insignificante junto á la especie misma y no se desvanezca como una cosa indiferente; sabemos, por fin, cuán conveniente es para los hombres el que para las distintas ocupaciones se preparen y destinen personas diferentes. El carácter propio del joven se manifiesta cada vez más claramente bajo los esfuerzos del educador: es una suerte cuando no se opone á ellos directamente, ó aun cuando salvándolos, de través, no hace surgir un tercer elemento tan molesto para el educador como para el discípulo. Esto último ocurre casi siempre á aquellos que, en general, no saben tratar á los hombres, y que, por tanto, no saben tomar en el niño el hombre que ya existe en él.

[20.] De todo ello resulta, en cuanto al fin de la educación, una regla negativa tan importante como difícil de observar, á saber: que es preciso dejar tan intacta como sea posible la individualidad. Por esto es necesario, ante todo, que el educador distinga bien sus propias contingencias y observe exactamente los casos en que él quiere una cosa y el alumno hace otra, sin que haya de una y otra parte una ventaja esencial. En estos casos ha de ceder al instante el propio deseo; ha de reprimirse hasta su misma expresión, en cuanto sea posible. Labren á su gusto los padres ininteligentes sus hijos é hijas, cubran esta madera no cepillada con toda clase de barnices—que serán arrancados violenta-

mente, no sin dolor ni sin daño en los años de libertad—: si el verdadero educador no puede impedirlo, al menos no contribuirá á ello; él tiene entre manos su propio edificio, para el cual encuentra un vasto espacio libre en el alma infantil. Se guardará de emprender cosas que no pueden devengarle ningún agradecimiento; dejará con gusto que se desarrolle la única gloria de que es capaz la individualidad: la de ser fuertemente acentuada, y perceptible hasta el asombro; buscará su honor en que se vea transparentemente en el hombre que fué sometido á su arbitrio el sello puro de la persona, de la familia, del nacimiento y de la nación.

## IV

*Sobre la necesidad de reunir los fins anteriormente diferenciados.*

[21.] Partiendo de un punto único no podíamos desarrollar nuestros propósitos \* pedagógicos sin cerrar los ojos á las múltiples exigencias inherentes á nuestro objeto: tenemos que referir, al menos, á *un* punto lo que debe constituir el fin de un plan único. Pues de otro modo, ¿dónde habrá de comenzar nuestro trabajo? ¿Dónde terminar? ¿Dónde refugiarse frente á las exigencias de tantas diversas consideraciones como se presentan á cada momento? ¿Se puede haber educado reflexivamente sin haber sido embargado cada día por la profunda necesidad de la unidad del fin? ¿Se puede pensar en educar sin sobresaltarse ante la cantidad de cuidados y problemas múltiples que se originen en ello?

[22.] ¿Es compatible la *individualidad* con la *multiplicidad*? ¿Se puede conservar aquélla desenvolviendo

\* *Absichten.*



ésta? El individuo es áspero, esquinado; la multiplicidad, llana, lisa, redondeada, pues según nuestras pretensiones, ha de formarse para ser repartida por igual \*. La individualidad es fija y limitada; el interés múltiple se extiende en todas direcciones; el uno ha de dulcificarse allí donde la otra permanezca impasible ó se muestre rebelde; éste tiene que dirigirse á todas partes, en tanto que aquella queda tranquila en sí misma, para resurgir otras veces con violencia.

[23.] ¿En qué relación se halla la individualidad con el carácter? Parece confundirse con él ó excluirle enteramente. Por el carácter se conoce, en efecto, al hombre; pero debía conocerse por el carácter *moral*. El individuo poco moral no es reconocido por la moralidad, sino por otros rasgos individuales, y éstos son precisamente los que parecen determinar su carácter.

[24.] La dificultad más seria se halla entre las dos partes principales del fin pedagógico mismo. En efecto: ¿cómo consentirá la multiplicidad reducirse á los estrechos límites de la moralidad? Y ¿cómo la austera simplicidad de la humildad moral tolerará ser revestida con el abigarrado colorido del interés múltiple?

[25.] Si se le ocurriera á la pedagogía quejarse de que se la estudia y practica en general, con vulgar mediocridad, sólo podría contar con aquellos que por sus manifestaciones acerca del destino del hombre nos han ayudado tan poco á sacarnos de la triste situación en que nos hallamos en medio de aquellas consideraciones que, al parecer, han de ponerse entre sí acordes. A fuerza de levantar la vista á las alturas de nuestro destino, se olvida ordinariamente la individualidad y el interés múltiple, hasta el punto de olvidar pronto también

---

\* *Gleichschwebend.*

aquellas mismas alturas. Y mientras que la moral se adormeció creyendo en fuerzas transcendentales, las fuerzas y los medios reales quedan en poder de los incrédulos que gobiernan el mundo <sup>1</sup>.

[26.] Remediar de una vez la carencia de trabajos preliminares es una obra que no podemos realizar aquí. ¡ Conformémonos con poder acercar á nuestra vista los puntos en litigio! Nuestro quehacer principal consiste, naturalmente, en analizar con el mayor cuidado los principales conceptos particulares, á saber: la multiplicidad, el interés, el carácter, la moralidad, porque á ellos es adonde tenemos que dirigir todos los esfuerzos que nos proponemos realizar. Es posible que durante este análisis se concierten por sí mismas sus relaciones. En cuanto á la individualidad, evidentemente es un fenómeno *psicológico*; su estudio ha de realizarse en la segunda mitad de la pedagogía anteriormente mencionada <sup>2</sup>, la cual habría de construir sobre conceptos teóricos, como la presente debía edificar sobre conceptos prácticos.

[27.] Sin embargo, no podemos dejar enteramente de lado la individualidad; de otra suerte, nos quedaría de ella una reminiscencia que nos perturbaría sin cesar; no podríamos entregarnos con entera libertad á la meditación de las partes principales del fin pedagógico. Por ello tenemos que dar aquí algunos pasos, á fin de conciliar la individualidad con el carácter y la multiplicidad; entonces podrá seguirse con el pensamiento, en los libros

<sup>1</sup> Las fuerzas transcendentales impulsan en Fichte el yo, que como inteligencia es limitada por las cosas finitas, por cima de estos límites á lo moral.

<sup>2</sup> Las palabras "la segunda mitad de la pedagogía anteriormente mencionada" no se encuentran en Kehrbach, aunque sí en Hartenstein, Willmann, Sallwürk, etc.

posteriores, las reglas y relaciones ya determinadas, y ejercitarse después en considerar los objetos de la educación en todos sus aspectos, sin abandonar unos por otros. Pero los simples preceptos nunca podrán hacer las veces de la práctica personal.

## V

*Individualidad y carácter.*

[28.] Todo objeto se diferencia de los otros de su misma naturaleza por su individualidad. Los signos diferenciales se llaman frecuentemente *carácteres* individuales: así confunde el uso del lenguaje las dos palabras que nosotros queríamos determinar respectivamente. Pero se nota en seguida que la palabra carácter se emplea con otra acepción cuando se habla de los caracteres en el teatro, ó aun de la carencia de carácter en los niños. Las simples individualidades constituirían un mal drama, y los niños tienen individualidades muy pronunciadas, sin poseer todavía un carácter. Lo que falta á los niños, lo que los personajes dramáticos tienen que mostrar, lo que *caracteriza* en general al hombre como ser racional, es la *voluntad*, y, en efecto, la voluntad, en el sentido estricto de la palabra, que es bien distinta de las veleidades del capricho y del deseo; pues éstos carecen de resolución, mientras que la voluntad la tiene. La naturaleza de la resolución constituye el carácter.

[29.] Querer—tomar una resolución—es cosa que ocurren en la conciencia. Pero la individualidad es inconsciente. Es la raíz oscura de donde nuestro sentimiento psicológico cree ver brotar lo que se manifiesta en el hombre siempre en forma distinta, según las circunstancias. El psicólogo acaba por atribuirle

también el carácter mismo, mientras que el teorizador de la libertad transcendental <sup>1</sup> que sólo tiene ojos para las manifestaciones del carácter ya formado, abre un abismo infinito entre lo inteligible y el ser natural.

[30.] El carácter se manifiesta, frente á la individualidad, casi inevitablemente por la *lucha*. Aquél es simple y constante, y ésta hace brotar siempre del fondo suyo otras ideas \* y deseos siempre nuevos; y aun cuando sea vencida su actividad, debilita el cumplimiento de las resoluciones por su pasividad y excitabilidad múltiples.

[31.] La lucha es conocida, no sólo por los caracteres morales: la conoce todo carácter, pues cada uno trata de ser consecuente consigo mismo. El ambicioso, el egoísta, se completan venciendo á las mejores manifestaciones de la individualidad; el héroe del vicio, como el héroe de la virtud, se completan con la victoria sobre sí mismos. Con ellos se hallan en cómica oposición los espíritus pusilánimes que para tener una teoría y ser consecuentes fundan su teoría sobre este principio: no luchar, sino dejarse ir. Sin ningún género de duda, existe una lucha penosa, extraña en el tránsito de la claridad á la oscuridad, de la conciencia á la inconsciencia. Es por lo menos mejor sostenerla con reflexión que con terquedad.

---

<sup>1</sup> El teorizador de la libertad transcendental (Der transcendente Freiheitslehrer) es Fichte. Véase el trabajo de Herbart *Über das Verhältnis des Idealismus zur Pädagogik*.

\* Einfälle.

## VI

*Individualidad y multiplicidad.*

[32.] Si antes hubimos de separar lo que parecía confundirse, ahora tenemos que conciliar lo que tiende á destruirse.

[33.] Lo múltiple no tiene ni sexo, ni clase, ni época. Con su espíritu fluctuante, con sus sentimientos omnipresentes se acomoda por igual á hombres, muchachos, niños, y mujeres; será, como lo deséais, cortesano y ciudadano; su casa es Atenas y Londres, París y Esparta. Aristófanes y Platón son sus amigos, pero ninguno de los dos lo posee. Sólo la intolerancia es para él un crimen. Observa lo vario, piensa lo más elevado, ama lo más bello, se ríe de lo grotesco y se ejercita en todo. Nada para él es nuevo, todo conserva su frescura para él. El hábito, el prejuicio, el hastío y la flojedad no le hieren nunca. Despertad á Alcibiades, conducidle á través de Europa, veréis el hombre *múltiple*. En este hombre, único, por lo que sabemos, la individualidad era múltiple.

[34.] En este sentido no es múltiple el hombre de carácter \* porque no quiere serlo. No quiere ser el canal de todas las sensaciones que cada momento suministra, ni el amigo de todos los que se acercan á él, ni el árbol en el cual crecen los frutos de todos los caprichos. Rehusa ser el punto central de las contradicciones; la indiferencia y la lucha son para él tan enojosas la una como la otra. Se atiene á la entraña de las cosas y á la seriedad.

[35.] La multiplicidad de Alcibiades puede, acomodarse una y muchas veces á la individualidad; lo

\* *charaktervolle Mensch.*

cual es indiferente por completo al educador, que no puede sustrarse á la formación del carácter. Más adelante se descompondrá el concepto de la multiplicidad, como propiedad de la persona, en conceptos que quizá no se adaptaran perfectamente á aquel cuadro.

[36.] Pero nosotros oponemos á la individualidad, que á veces se hace orgullosa y que no tiene más que pretensiones porque es individualidad, la imagen de la multiplicidad con cuyas pretensiones puede la individualidad comparar las suyas.

[37.] Admitimos, pues, que la individualidad puede hallarse en lucha con la multiplicidad; nos acordamos muy bien hasta de haberla declarado la guerra cuando no queríamos consentir el interés múltiple igualmente repartido \*. Pero aun cuando hayamos renunciado á la multiplicidad de ocupaciones queda libre á la individualidad un vasto campo para manifestar su actividad—elegir su profesión—y entregarse además á los mil pequeños hábitos y comodidades, que, en tanto que no pretendan hacerse valer más de lo que realmente valen, apenas perjudicarán ni aun á la sensibilidad y movilidad del espíritu. Que el educador no debe tener exigencias que le alejen de los fines de la educación, es lo que se ha afirmado anteriormente.

[38.] Hay muchas individualidades; la idea de la multiplicidad es sólo una; aquéllas están contenidas en ésta como la parte en el todo. Y la parte que puede ser medida en el todo puede también extenderse á él. Esto debe realizarse por la educación.

[39.] Pero no se piense esta extensión como si se añadiera sucesivamente otras partes á la ya existente. El educador tiene siempre á la vista la multiplicidad

---

\* *Gleichschwebend.*

toda, pero empequeñecida ó agrandada. Su trabajo consiste en acrecentar el *quantum*, sin modificar el contorno, la proporción, la forma. Pero este trabajo comenzado en el individuo, modifica siempre su contorno, de igual suerte que si en un cuerpo anguloso irregular se desarrollara poco á poco, desde un determinado centro, una esfera que, sin embargo, no podrá nunca circunscribir enteramente los ángulos más externos. Estos ángulos externos—la fuerza de la individualidad—pueden subsistir en tanto que no perturben el carácter, y contribuir así á dar al contorno entero tal ó cual configuración; de este modo no será difícil unir á ella, cuando ya se ha formado el gusto, cierta disposición particular. Pero el contenido sólido del interés extendido uniformemente en todas las direcciones determina el caudal de vida moral inmediata; y porque ese interés no pende de un solo hilo tampoco podrá ser roto al azar, sino sólo variando las circunstancias. Y como el plan de vida moral está determinado por las circunstancias, la cultura múltiple da una inapreciable facilidad y deseo de pasar á una clase nueva de ocupación ó de vida que podrá ser cada vez mejor. Cuanto más se funda la individualidad en la multiplicidad tanto más fácil será al carácter afirmar su dominio en el individuo.

[40.] Así hemos reunido lo que podía reunirse hasta ahora en los elementos del fin pedagógico.

## VII

### *Ojeada sobre los procedimientos de la educación propiamente dicha.*

[41.] El interés tiene como punto de partida los objetos y las ocupaciones interesantes. De la *riqueza* de ambas nace el interés *múltiple*. Producir y presentar

convenientemente esta riqueza es el objeto de la *instrucción*, la cual continúa y completa el trabajo preliminar procedente de la experiencia y del trato social.

[42.] Para que el carácter tome la dirección moral ha de mantenerse á la individualidad en un elemento fluido, que, según las circunstancias, le oponga resistencia ó le favorezca, pero que de ordinario sea apenas perceptible. Este elemento es la *disciplina*, que influye eficazmente sobre el libre arbitrio, y en parte también sobre el discernimiento.

[43.] Con motivo del gobierno se habló ya de la disciplina, como se hizo de la instrucción en la Introducción. Si no se dedujera con suficiente claridad la razón de por qué corresponde en el estudio ordenado de los procedimientos de educación el primer lugar á la instrucción, y el segundo á la disciplina, no podríamos hacer más que repetir nuestra súplica de estudiar atentamente en el curso de este tratado la relación existente entre el interés múltiple y el carácter moral. Si la moralidad no tiene raíces en la multiplicidad, entonces se puede legítimamente considerar á la disciplina como independiente de la instrucción; entonces el educador ha de excitar y hostigar al individuo de tal manera que el bien nazca con fuerza y el mal sucumba y ceda. Los educadores pueden preguntarse si se ha reconocido imposible hasta ahora una mera disciplina, tan artificial y enérgica. En caso contrario tienen motivos para sospechar que habrá de modificarse la moralidad, ensanchando el interés, y aproximarla á *una forma general*, antes de que se pueda pensar en encontrarla acomodable á *las leyes morales de valor universal*; y que, además, cuando se trate de determinar exactamente, en sujetos antes desconocidos, lo que pueden asimilar se tendrán que guiar, no sólo por la conside-



---

ración de la individualidad existente, sino también, y, sobre todo, por las circunstancias y receptividad de estos sujetos para acoger en ellos nuevos y mejores círculos de ideas; de tal modo, que si esta evaluación diera un resultado adverso, se habría de exigir, no tanto una verdadera educación como un gobierno vigilante y continuo, que habría de transferirse un día cualquiera al Estado ó á otras eficaces relaciones extremas.



## LIBRO SEGUNDO

### MULTIPLICIDAD DEL INTERÉS

#### CAPITULO PRIMERO

##### CONCEPTO DE LA MULTIPLICIDAD

[1.] El lenguaje usual no ha dado aún quizá al término *multiplicidad* \* un carácter bastante definido. Por esto se podría creer fácilmente que tras él se oculta un concepto impreciso que, al ser determinado con rigor, llegaría á encontrar otra expresión.

[2.] Ha habido alguien que se ha imaginado corregir tal expresión proponiendo el término *universalidad* \*\* <sup>1</sup>. En efecto: ¿cuántos lados tiene la multiplicidad? Si ésta constituye un todo— y así la consideramos anteriormente en oposición á la individualidad— todas sus partes entrarán en el todo; y no se habrá de hablar de un simple agregado de partes, como si se permaneciera maravillado ante el cúmulo de ellas.

---

\* *Vielseitigkeit*.

\*\* *Allseitigkeit*.

<sup>1</sup> El "principio social" de la división del trabajo es negado por la *universalidad*. *Aforismos*, 68.

[3.] Quizá logremos, en lo que sigue, enumerar por completo los lados principales de la multiplicidad; pero si los miembros de división no apareciesen como llenando perfectamente un concepto principal, y para elevarle; si contamos con encontrarlos, no reunidos, sino aislados y dispersos en el espíritu bajo toda clase de combinaciones;—finalmente, puesto que originariamente hemos admitido el querer múltiple en el fin pedagógico sólo como enriquecimiento de la vida interior, pero sin número determinado (libro I, cap. 2. II), se sigue de aquí que *multiplicidad* es la expresión más significativa, porque nos previene contra el error de introducir en el agregado entero una sola parte escogida entre muchas, como si no pudiera concebir el pensamiento esta parte sin añadirla necesariamente las demás.

[4.] Aunque las direcciones múltiples del interés deben ser tan variadas como varios y múltiples son los objetos que se nos presentan, es necesario, sin embargo, que aquéllas partan todas de un mismo punto inicial. O dicho de otro modo, que estos numerosos lados deben representar, como superficies distintas de un cuerpo, los lados de la misma persona. En ésta, todos los intereses tienen que pertenecer á una conciencia: esta unidad no ha de olvidarse nunca.

[5.] Es fácil ver que en la multiplicidad separamos la parte subjetiva de la objetiva. Como nos proponemos desarrollar inmediatamente el concepto simple y formal de ella, sin tener en cuenta los materiales de la cultura múltiple, no tenemos nada que diferenciar en la parte objetiva. Por el contrario, la parte objetiva nos da que pensar. Para no ser exclusivistas, ¿iremos á caer en la vealidad<sup>1</sup>? La vealidad es en cada momento otra,

---

<sup>1</sup> La vealidad (*Flattersinn*) es la falta de personalidad. Pero la multiplicidad debe ser propiedad de la persona; por

ó al menos tiene un color diferente, pues en realidad nada es en sí misma. El que se ha entregado á sus impresiones y á sus caprichos nunca ha sido dueño ni de sí mismo ni de sus objetos; no existen en él lados diversos, pues falta la persona, cuyos lados pudieran ser.

[6.] Con esto hemos preparado nuestra exposición.

## I

*Concentración y reflexión* <sup>1</sup>.

[7.] Quien alguna vez se haya entregado con amor á un objeto cualquiera del arte humano debe saber bien lo que designamos con el término *concentración*. Pues ¡qué empresa y qué clase de saber es tan mezquina, qué beneficio se puede obtener en la educación tan sin demora, que no haya necesidad de alejar un momento el pensamiento de todo lo demás para fijarlo allí!—Así como cada cuadro necesita una iluminación propia, así como los críticos \* exigen al observador un estado de espíritu especial para cada obra de arte, del mismo modo *todo* lo que es digno de observarse, pensarse y sentirse demanda una atención propia para ser comprendido exacta y totalmente y para poder introducirse en ello.

[8.] El individuo concibe rectamente lo que se acomoda á él; pero cuanto más educado se halla para esto, tanto más falsea con su estado de espíritu habitual toda

---

ella el hombre ha de adquirir la verdadera conciencia de su yo íntimo, al reconocer como fortuita toda contingencia. *Aforismos*, 50.

1 *Vertiefung und Besinnung*. A la concentración y reflexión corresponde en la educación del carácter, el carácter objetivo y subjetivo; á los grados de claridad, asociación, sistema y método corresponden allí los cuatro grados: memoria de la voluntad, elección, principio y lucha.

\* *die Richter des Geschmacks*.

otra impresión. Esto no debe ocurrir con el interés múltiple. Se le exige muchas concentraciones. Debe tomar todo objeto con manos puras y debe darse á él enteramente. No se pide que su piel sea arañada con toda clase de trazos confusos, sino que el espíritu se abra y se separe distintamente en muchas direcciones.

[9.] Se trata de saber ahora cómo puede salvarse en ello la personalidad.

[10.] La personalidad descansa en la unidad de la conciencia, en el recogimiento, en la reflexión. Las concentraciones se excluyen recíprocamente, y por este mismo hecho excluyen también la reflexión en la cual habrían de reunirse. Como las operaciones que exigimos no pueden realizarse simultáneamente, habrán de hacerse sucesivamente. Primero una concentración, después otra, más tarde su concurrencia en la reflexión. — ¡Cuántas transiciones de esta clase tendrá que realizar el espíritu antes de que la persona pueda llamarse múltiple, y hallarse en posesión de una rica reflexión y dotada de la suprema facilidad de volver á cada concentración!

[11.] Aún nos queda por saber los resultados que producirán las concentraciones cuando se encuentren. Jamás producirán una misma reflexión pura, y, por tanto, una verdadera multiplicidad, cuando contengan elementos contradictorios. En este caso, ó bien no llegan á reunirse y permanecen aislados unos al lado de otros, y el hombre se halla distraído, ó bien se destruyen mutuamente y atormentan el espíritu con dudas y deseos irrealizables; á la buena naturaleza toca ver si puede vencer esta enfermedad.

[12.] Aun cuando no encierren ningún elemento contradictorio (y no son pocos, sin embargo, los que engendra la cultura á la moda), hay todavía una gran di-

ferencia entre la forma y la exactitud de su compenetración. Cuanto más completa es su unidad tanto más gana la persona. Si la penetración es insuficiente, el hombre que posee un interés múltiple llega á ser lo que, en mal sentido, se llama un *erudito*; por el contrario, cuando se limita á una sola clase de concentración, seguida de una reflexión mal ordenada, se convierte en un virtuoso lleno de caprichos.

[13.] No nos es permitido exponer, en nombre de la multiplicidad más que la necesidad de la reflexión en general. *Saber* de antemano cómo ésta en cada caso habrá de componerse con tales y cuales contradicciones sería misión de la psicología; *presentirlo* es lo esencial del tacto pedagógico, la joya más preciosa del arte de la pedagogía.

[14.] Podemos observar, sin embargo, que entre los dos extremos de la penetración concentrada y de la reflexión universal se hallan los estados habituales de la conciencia que se pueden libremente considerar, de un lado, como concentraciones parciales, y de otro, como reflexiones particulares. Como la multiplicidad total es inasequible; como, de otra parte, será preciso contentarse, en lugar de la reflexión que todo lo abarca, con una reflexión parcial, aunque rica, se podría preguntar qué extensión \*, convendría darla, qué parte en el todo debería hacerse resaltar. La respuesta es fácil de adivinar: la individualidad, el horizonte del individuo determinado por las circunstancias, son quienes crean las primeras concentraciones; con ello se establecen, si no puntos centrales, puntos de partida para la cultura progresiva, que no deben respetarse meticulosamente, pero que tampoco deben abandonarse en tal forma que

\* *Umriß.*

hagan difícil la coincidencia de los dones de la educación y los de las circunstancias. La instrucción se enlaza muy bien con lo más próximo. Pero no hay tampoco por qué asustarse si lo que anuda á esto cercano se halla separado de nosotros por el tiempo y el espacio. Los pensamientos pasan rápidamente, y para la reflexión no están alejadas las cosas sino cuando se hallan separadas de ella por numerosos conceptos intermedios ó por muchas modificaciones del sentimiento \*.

## II

*Claridad.*  
*Sistema.*

*Asociación.*  
*Método.*

[15.] El espíritu está siempre en movimiento. Unas veces este movimiento es rápido; otras, apenas perceptible. En grupos enteros de representaciones presentes á la vez hay, en un tiempo dado, pocas modificaciones; las restantes permanecen inertes; respecto á éstas, el espíritu se halla en reposo. La naturaleza misma del proceso de cambio está rodeada de misterio.—Sin embargo, estas consideraciones preliminares nos suministrarán un criterio de división, del cual necesitamos con frecuencia para traer á la esfera de la aplicación posible \*\* los conceptos generales.

[16.] Las concentraciones deben variar; deben resolverse las unas en las otras, y también en la reflexión; ésta, á su vez, en una nueva reflexión. Pero cada una de por sí se halla en reposo.

[17.] La concentración reposada \*\*\*, siendo pura y

\* *Sinnesart.*

\*\* *Anwendbarkeit.*

\*\*\* *die ruhende Vertiefung.*



elevada, ve las partes aisladas con claridad. Y no es pura sino cuando deja de lado todo lo que en la representación produce una mezcla turbia ó cuando, deshecha la mezcla por los cuidados del educador, se presentan aisladamente varias y diferentes concentraciones.

[18.] El paso de una concentración á otra asocia las representaciones. La imaginación se cierne por cima de la multitud de las asociaciones; gusta de toda mezcla y no desecha sino lo insulso. Pero toda la masa se hace insípida, en cuanto todas sus partes pueden mezclarse; lo que ocurrirá si no se opone á ello los contrastes salientes de los elementos aislados.

[19.] La reflexión serena ve la relación de los objetos varios, ve cada cosa aislada en su correspondiente lugar, como miembro de esta relación. El buen orden <sup>1</sup> de una rica reflexión se llama sistema. Pero no hay ni sistema, ni orden, ni relación sin claridad de lo singular. La relación, en efecto, no se halla en la mezcla; no existe más que entre miembros separados y luego reunidos.

[20.] El proceso de la reflexión se llama método. Este recorre el sistema; produce en él nuevos miembros, y, cuida de que su aplicación sea consecuente.—Muchos emplean la palabra sin saber nada del objeto. El educador huiría gustoso del trabajo difícil de educar para el método; si la obra presente no hace palpable la necesidad de dominar metódicamente el propio pensar pedagógico no servirá de nada al lector.—

[21.] La experiencia acumula incesantemente masas confusas en el espíritu del niño. Muchas de ellas las va descomponiendo otra vez con el ir y venir de los

---

1 En el original "rico orden" (*reiche Ordnung*). Willmann lee, justificadamente, "buen orden" (*rechte Ordnung*).

objetos, y entonces le queda á esto descompuesto una saludable facilidad de asociación. Pero aún es grande la labor que espera al educador; tendrá, sobre todo, que trabajar mucho con los individuos que han estado privados una serie de años de ayuda espiritual. El estado de espíritu de semejantes personas es muy flojo respecto á todo lo que debía excitarles al cambio. El hombre nunca ve en lo nuevo más que lo antiguo, cuando la semejanza provoca por reminiscencia el resurgimiento de la misma masa.

[22.] La asociación defectuosa ocurre ordinariamente en los conocimientos adquiridos en la escuela: ya porque la fuerza contenida en lo que se aprendió no fué suficiente para llegar á la fantasía, ya porque lo adquirido detenía casi el curso de las imaginaciones diarias y el espíritu encallaba en todas partes.

[23.] Nadie exigirá sistema á la experiencia; tampoco será justo pedírselo á aquellas ciencias que hasta ahora han seguido un plan más que un sistema. Pero aun cuando la exposición de una ciencia sea exacta sistemáticamente, el oyente no adquirirá, sin embargo, al principio más que una serie, que habrá de remover durante mucho tiempo por la asociación antes de que la reflexión unitiva \* le haga perceptible, la exposición de la serie escogida.

[24.] ¡Cuánto menos podrá esperar una justa aplicación el sistema expuesto! Método no es para la mayoría de las gentes más que un término erudito; su pensamiento flota indeciso entre lo abstruso y la determinación; siguen el encanto del momento y no las relaciones; asocian semejanzas, y riman cosas con conceptos, como los malos versificadores.

---

\* *einigende Besinnung.*

## CAPITULO SEGUNDO

### CONCEPTO DEL INTERÉS <sup>1</sup>

[1.] La vida personal múltiple la hemos reducido de la multiplicidad de ocupaciones al interés múltiple, con el fin de que las concentraciones no puedan nunca alejarse demasiado de la reflexión unitiva. Pues como la fuerza de la concentración humana es demasiado débil para ultimarse en muchos objetos moviéndose en procesos acelerados \* (y contamos aquí con la totalidad de la actividad humana, junto á la cual desaparecen los hombres más activos), tenemos que evitar las demoras irregulares que podrían crear alguna cosa aquí ó allí, pero que, en vez de ser útil á la sociedad, más bien amargan el propio placer con el éxito incompleto y oscurecen la personalidad con la dispersión.

[2.] Hemos obtenido, pues, el concepto del interés, cortando algo, por decirlo así, de los vástagos de la actividad humana, impidiendo á la vitalidad interior, no sus múltiples resurgimientos, pero sí sus manifestacio-

---

1 Al concepto del interés corresponde en la educación del carácter el concepto de la moralidad; á los grados atención, espera, demanda y acción, los grados juicio moral, entusiasmo, decisión y autoacción (III, 2.)

\* *Deun eben weil die Kraft menschlicher Vertiefung zu schwach ist, um in eilenden Übergängen sich umherschwingend vieles an vielen Orten zu vollenden...*

nes últimas. ¿Qué es, por consiguiente, lo que hemos suprimido ó negado? La acción y lo que impulsa inmediatamente á ella, el deseo. Así, el deseo, unido al interés, ha de representar la totalidad de una emoción humana que se manifiesta al exterior. Por lo demás, no puede atribuírse nos la intención de prohibir á todas las emociones que se cambien en actividad exterior; por el contrario, una vez que hayamos distinguido las diversas emociones conforme á sus objetos, se mostrará cuáles son á los que corresponde preferentemente un cierto impulso hasta su última manifestación.

## I

*El interés y el deseo.*

[3.] El interés que, conjuntamente con el deseo, la voluntad y el juicio estético se opone á la indiferencia, se distingue de estos tres en que no dispone de su objeto, sino que depende de él. Somos, en efecto, interiormente activos en cuanto nos interesamos por algo, pero exteriormente pasivos hasta que el interés se cambia en deseo ó en voluntad. El interés ocupa un lugar medio entre el simple contemplar y el concebir \*. Esta observación ayuda á precisar una diferencia que no debe pasarse por alto, á saber: el objeto del interés nunca puede ser el mismo que el del deseo. Pues el deseo, en cuanto puede concebir, aspira á algo futuro, que no posee aún; por el contrario, el interés se desarrolla en el intuir y se adhiere todavía á lo intuído como presente. El interés se eleva por cima de la simple apercepción sólo porque en él, el objeto apercebido ocupa, sobre todo, el espíritu y se distingue de entre las

---

\* *dem blossen Zuschauen und Zugreifen.*

demás representaciones por una determinada causalidad. Con esto se enlaza inmediatamente lo que sigue.

## II

*Atención.*

*Demanda.*

*Espera.*

*Acción \*.*

[4.] La primera causalidad que una representación ejerce sobre aquellas que domina es la de rechazarlas y oscurecerlas (involuntariamente). Cuando dirige su fuerza á preparar lo que anteriormente hemos llamado *concentración*, podemos designar el espíritu así ocupado con la palabra *atención*.

[5.] El proceso más fácil y más corriente de la misma causalidad, que raramente puede adquirir una concentración reposada, consiste en que lo observado provoca otra representación de la misma familia. Si el espíritu se halla ocupado sólo interiormente, y se puede realizar aquella excitación, entonces se origina á lo más una nueva atención. Pero, á menudo, la nueva representación provocada no puede manifestarse en seguida; y esto ocurre siempre (para no hablar de los esfuerzos oscuros de la investigación y del presentimiento) que el interés pasa de la atención á una cosa real exterior, y cuando se enlaza á esto una nueva representación, como si lo real avanzase y se modificase de esta ó aquella manera. Mientras que lo real titubea en presentar á los sentidos este avance, el interés fluctúa en la espera.

[6.] Lo esperado, naturalmente, no es idéntico á lo que despierta la espera. Aquello, que podría quizá manifestarse primero, es *futuro*; ésta, en la cual ó por la

---

\* *Merken. Erwarten. Fordern. Handeln.*

cual podría presentarse ó producirse lo nuevo, es lo actual que, en el interés, fija la atención. Pero si el estado de ánimo se modificase de tal suerte que el espíritu se ocupara más de lo futuro que de lo actual, y desapareciera la paciencia que reside en la espera, el interés se convertiría en deseo; y éste se daría á conocer exigiendo su objeto.

[7.] La demanda, cuando se puede servir de los órganos, se manifiesta como acción.

[8.] No es decoroso entregarse á los deseos, y, sobre todo, á los deseos múltiples; pero si se quisiera corregir esta multiplicidad del deseo resolviendo las concentraciones en reflexión, se vendría á parar, todo lo más, á un sistema del deseo, á un plan del egoísmo; pero no á nada que se pudiera conciliar con la medida y la moralidad. El interés paciente, por el contrario, nunca puede llegar á ser demasiado rico, y precisamente el interés más rico será el más paciente. Con él posee el carácter una facilidad para realizar sus decisiones que le acompañará en todos los caminos, sin entorpecer con exigencias sus planes.

[9.] Pero aunque la acción sea en realidad privilegio del carácter, existe, sin embargo, una especie de actividad que á los niños, que evidentemente carecen aún de carácter, conviene perfectamente y esta clase de actividad son las tentativas \*. Estas se originan más del deseo que de la espera; sea cual fuere su resultado, son siempre importantes; impulsan constantemente hacia adelante á la fantasía, y enriquecen el interés.

\* *Versuchen.*

## CAPITULO TERCERO

### OBJETOS DEL INTERÉS MÚLTIPLE

[1.] Los conceptos formales expuestos hasta ahora se hallarían vacíos de todo sentido si no existiera lo que suponen. Lo *interesante* es el objeto que las concentraciones deben perseguir y las reflexiones reunir. A lo atendido, como á lo esperado, conviene la claridad y el enlace, el sistema y el método.

[2.] Tenemos, pues, que recorrer la esfera de lo interesante. Pero ¿emprenderemos la obra de enumerar la suma de las cosas interesantes? ¿Nos detendremos en los objetos para no olvidar alguno digno de ser conocido en el catálogo de las lecciones útiles?—Entonces nos veríamos envueltos por la atmósfera bochornosa de la perplejidad, donde el celo de los maestros y alumnos se asfixia con tanta frecuencia que se figuran no poder alcanzar la cultura múltiple, si no acumulan un gran número de fórmulas y no emprenden tantos trabajos como horas tiene el día.—¡Qué falta de medida! El cielo ha deparado á cada especie de interés mil ocasiones; ellos persiguen todas las ocasiones, y no consiguen más que la fatiga.

[3.] Es preciso librarse de caer en un pequeño defecto; á saber: Que no se olvide, por lo interesante, el interés; que no se clasifiquen los objetos, sino los estados de espíritu.

## I

*Conocimiento y simpatía.*

[4.] El conocimiento reproduce lo que encuentra á su alcance en la imagen; la simpatía se introduce en otro sentimiento \*.

[5.] En el conocimiento existe una oposición entre la cosa y la imagen; la simpatía, por el contrario, multiplica el mismo sentimiento †.

[6.] Los objetos del conocimiento suelen hallarse en reposo, y el espíritu pasa de uno á otro. Los sentimientos suelen estar en movimiento, y el espíritu simpático \*\* acompaña su marcha.

[7.] El círculo de objetos del conocimiento se extiende á la naturaleza y á la humanidad. Sólo algunas manifestaciones de la humanidad pertenecen á la simpatía.

[8.] El saber, ¿puede terminar alguna vez? Se halla siempre en los comienzos. Y en este caso conviene al hombre y al niño igual receptividad.

[9.] La simpatía, ¿puede llegar á ser demasiado viva? El egoísmo se halla siempre bastante cerca. Su fuerza nunca encontrará contrapesos excesivos; pero sin la razón, sin la cultura teórica, aun una simpatía débil caerá de locura en locura.

\* *Empfindung.*

† La simpatía conduce á la esfera ética, pero no puede igualarse á ninguna de las ideas éticas herbartianas. "Reproducir involuntariamente el mismo sentimiento que otro ha tenido ya es igual á tener el mismo sentimiento. Un estado simple semejante no es relación alguna; por esto falta la condición del aplauso." (*All. Prakt. Philos.*, I, 31). Pero la simpatía da toda la materia para la relación ética. V. *Aforismos*, 208.

\*\* *nachempfindende.*



## II

*Miembros del conocimiento y de la simpatía.*

[10.] Separamos ahora los elementos múltiples que constituyen la multiplicidad. Como sólo nos proponemos tratar de la multiplicidad, no nos ocuparemos de los principios de división, sino sólo de la pura oposición de los miembros. Intenten otros encontrar mayor número de ellos.

<i>Conocimiento</i>	<i>Simpatía</i>
de lo múltiple, de su legalidad *, de sus relaciones estéticas.	por la humanidad, por la sociedad y por las relaciones de ambas con el ser supremo 1.

1. *Diferencia específica entre los miembros del conocimiento.*

[11.] Por rica y grande que sea la naturaleza, en tanto que el espíritu la reciba tal como se da, no hace este más que llenarse más y más de cosas reales; y su multiplicidad no es más que la de los fenómenos, así como su unidad es sólo de su semejanza y coexistencia. Su interés depende de su fuerza, de su variedad, de su novedad, de su sucesión cambiante.

[12.] Pero en la legalidad se reconoce ó al menos se supone la necesidad; la imposibilidad de lo contrario se ha encontrado ó admitido, pues; lo dado se ha descompuesto en materia y forma, y la forma se ha transformado en ensayo; sólo así puede aparecer la conexión

---

\* *Gesetzmässigkeit.*

1 El interés se descompone, según esto, en un (conocimiento) empírico, especulativo y estético, y en una (simpatía) simpática, social, religiosa.

como dada, y más tarde como necesaria. El interés depende de los conceptos, de sus objetos y enlaces, de su modo de comprender las intuiciones, sin mezclarse con ellas por esto.

[13.] No una oposición, sino una adición á la intuición es lo que el gusto suministra. Su juicio sigue en todas partes, rápido ó claro, á cada representación acabada, cuando ésta no desaparece en el cambio. Ese juicio no descansa en la simple percepción: la aprobación y desaprobación se predicen de un objeto, pero no desaparecen en él. El interés depende de la imagen, no del ser; de las relaciones, no de la cantidad ni de la masa.

*2. Diferencia específica entre los miembros de la simpatía.*

[14.] Si la simpatía acoge simplemente las emociones que encuentra en las almas humanas, si sigue su curso, si se introduce en sus diferencias, colisiones y contradicciones, entonces es meramente simpática. Tal sería la simpatía del poeta, si no fuera, como artista, creador y señor de su materia.

[15.] Pero puede abstraer de los individuos las múltiples emociones de muchos hombres; puede tratar de conciliar sus contradicciones, é interesarse en general por el bienestar, que repartirá después con el pensamiento entre los individuos. Esta es la simpatía por la sociedad. Dispone de lo particular para adherirse á lo general; exige cambios y sacrificios, impugna á las emociones reales, y con el pensamiento las sustituye por otras mejores. Así, el político.

[16.] Finalmente, la mera simpatía puede convertirse en temor y esperanza respecto á aquellas emociones, considerando la situación del hombre frente á las

circunstancias. Esta consideración, al lado de la cual parece débil al fin toda prudencia y toda actividad, conduce á la necesidad religiosa, á una necesidad tanto moral como eudemonística.

[17.] Si se quiere evitar la exageración y el desarrollo minucioso se nos permitirá hacer aquí un paralelo explicativo. Ambos, conocimiento y simpatía, toman originariamente lo que encuentran, tal como se halla; el uno parece arraigar en lo empírico \*; el otro, en la simpatía †. Pero los dos se elevan impulsados por la naturaleza de las cosas. Los enigmas del mundo extraen de lo empírico la especulación; las exigencias encontradas de los hombres obtienen de la simpatía el espíritu de orden social. Este último suministra las leyes; la especulación las reconoce. Entre tanto, el espíritu se ha librado de la presión de las masas, y en vez de perderse en lo particular, es ahora atraído por las relaciones; la meditación reposada es atraída por las relaciones estéticas; la simpatía, por la relación que existe entre los deseos y las fuerzas de los hombres para someterse á la marcha de las cosas. Así, la primera se convierte en gusto; la segunda, en religión.

---

\* *Empirie.*

† La construcción de este pasaje, por el empleo de la palabra simpatía, usada á la vez como idea fundamentadora y fundamentada, puede parecer á primera vista defecto de traducción; sin embargo, así se halla en el original; una vez con raíz germana, *Teilnahme*; la otra, con raíz latina, *Sympathie*.

## CAPITULO CUARTO

### LA INSTRUCCIÓN

[1.] Es una locura querer abandonar el hombre á la naturaleza, é igualmente, conducirle y educarle para ella; pues ¿qué es la naturaleza del hombre? Lo mismo para los estoicos que para los epicúreos, era el punto de apoyo cómodo de su sistema. La condición humana, que parece destinada á las más diversas situaciones, fluctúa en tal generalidad, que la determinación más próxima, la elaboración \*, queda absolutamente abandonada á la especie. El navío, cuya construcción se ha dispuesto con el más grande arte para que pueda resistir, por todos sus balanceos, á las olas y á las tempestades, espera ahora al piloto que le indicará su destino y dirigirá su ruta según las circunstancias.

[2.] Nosotros sabemos nuestro fin. La naturaleza hace muchas cosas que pueden servirnos, y la humanidad ha recogido otras en el camino que recorrió; á nosotros nos toca ordenar unas y otras.

#### I

*La instrucción, como complemento de la experiencia y del trato de gentes \*\*.*

[3.] Por naturaleza, llega el hombre al conocimiento mediante la experiencia, y adquiere la simpatía median-

---

\* *Ausarbeitung.*

\*\* *Umgang.*

te el trato de gentes. La experiencia, aun siendo nuestra maestra á través de la vida, no nos suministra, sin embargo, más que un fragmento extremadamente pequeño de un gran todo; tiempos y espacios infinitos nos ocultan una experiencia posible infinitamente mayor. Quizá es menos pobre, relativamente, el trato de gentes, pues los sentimientos de los que conocemos son semejantes en general á los sentimientos de todos los hombres; pero la simpatía se asienta sobre los matices más delicados, y la unilateralidad de la simpatía es mucho peor que la parcialidad del conocimiento. Consiguientemente, los vacíos que deja sin llenar el trato de gentes en el círculo limitado del sentimiento y los que deja la experiencia en el dominio más vasto del saber, son para nosotros casi de igual importancia; y aquí como allí, es preciso que el complemento de la instrucción sea igualmente bien recibido.

[4.] Pero no es tarea pequeña la de llenar vacíos tan importantes; antes de confiarla á la instrucción, podemos ver muy bien lo que ésta puede ó no puede hacer. La instrucción hila una hebra larga, sutil y flexible; que la rompe un toque de campana y que se anuda otra vez; que une en todo momento los movimientos espirituales del alumno, y que, en tanto que se devana obedeciendo á su *tempo*, perturba el de aquéllos, no sigue sus estremecimientos y no les da tiempo para su descanso. ¡Cuán diferente la intuición! Esta presenta de una vez una superficie amplia, vasta; la mirada, vuelta de su primer asombro, divide, enlaza, corre de aquí para allí, se detiene, descansa, se eleva de nuevo—viene después el tacto, y en seguida los restantes sentidos; se asocian las ideas, comienzan los ensayos, surgen de ello nuevas formas y se despiertan nuevas ideas—, ¡en todas partes se siente la vida libre y completa, en todas partes se experimenta

el goce de la riqueza presentada! Esta riqueza, y esta presentación sin pretensiones y sin fuerza coercitiva, ¿cómo podrá alcanzarlas la instrucción? ¿Cómo, sobre todo, competirá con el trato de gentes, que excita constantemente á la manifestación de la fuerza propia, y que, como elemento absolutamente móvil y plástico, es tan susceptible de recibir como de penetrar activa y enérgicamente en las profundidades del alma, para remover y mezclar allí toda clase de sentimientos,—que, finalmente, no sólo enriquece la simpatía con los sentimientos de los demás, sino que también multiplica nuestro propio sentimiento en los otros corazones, para devolvérselo fortalecido y purificado? Cuando la última ventaja, propia del trato con personas presentes, se encuentra ya muy debilitada en la relación epistolar, tiene al fin que sumirse en la mera exposición de los sentimientos extraños de personas desconocidas, pertenecientes á países y tiempos lejanos, pues que es el solo medio con que cuenta la instrucción para extender el círculo del trato de gentes.

[5.] Realmente, ¿quién se atrevería á prescindir en la educación, de la experiencia y del trato de gentes? Eso sería algo así como si se debiera suprimir el día y contentarse con la luz de una bujía. La abundancia, la fuerza, la precisión individual en todas nuestras representaciones— el ejercicio en la aplicación de lo general, en el ajustamiento á lo real, al país, al tiempo, la paciencia con los hombres tal como son: todo ello ha de sacarse de aquellas fuentes originales de la vida espiritual.

[6.] Sólo hay un peligro: que la educación no tenga en su poder la experiencia y el trato de gentes. —Compárese el caserío de un labrador industrioso con el palacio de una dama de mundo que vive en sociedad. Allí

se podrá conducir al niño por todas partes; aquí se tendrá que sujetarle en todos sitios—. Sea él quien fuere, los aldeanos, los pastores, los cazadores, los obreros de toda clase, y sus hijos, serán para él, en los primeros años, la sociedad más excelente; á cualquier sitio que le conduzcan aprenderá y ganará con ellos. ¡Cuántas inquietudes, por el contrario, entre los vecinos de la ciudad de familias distinguidas!

[7.] Todo esto sufre cambios y admite excepciones. Pero al fin, si nos acordamos de nuestro objeto, de la multiplicidad del interés, se ve claramente cuán limitadas son las circunstancias que nos atan al suelo y cómo rebasa estas limitaciones el espíritu verdaderamente educado. Aun el lugar más ventajoso tiene límites tan estrechos, que no se puede nunca aceptar la responsabilidad de reducir á él la educación de un joven á quien la necesidad no le estreche. Si tiene tiempo, y un maestro, nada dispensa á éste de extenderse en el espacio con descripciones, de sacar del tiempo la luz del pasado y de abrir á los conceptos el reino suprasensible.

[8.] ¿Y habríamos de ocultarnos cuán frecuentemente se ilumina el espacio en una forma más agradable que el actual con descripciones y dibujos, cuánto más satisfactorio y edificante es el trato con el mundo pasado, que con el mundo de nuestros vecinos, cuánto más rico en claridad es el concepto que la intuición, y, todavía, cuán indispensable para nuestra actividad es el contraste entre lo real y lo que debía ser?

[9.] La experiencia y el trato de gentes, en verdad, nos causan fastidio á menudo, y con frecuencia tenemos que soportarlo. ¡Pero el discípulo no debe sufrirle nunca de su profesor! Ser fastidioso es el pecado más grave de la instrucción. —Privilegio de ella es pasar

á vuelo sobre las estepas y los pantanos; si no puede siempre caminar por valles agradables, se ejercita, en cambio, en las ascensiones á las montañas, y recompensa después con los vastos panoramas que desde ellas se descubren.

[10.] La experiencia parece contar con que le seguirá la instrucción para analizar las masas que ella arrojó amontonadas, y para ensamblar y ordenar la dispersión de sus fragmentos informes. ¿En qué estado se encuentra todo esto en el espíritu de un hombre sin instrucción! No existe en él ni un bajo ni un alto determinados, no hay ni una sola *serie*; todo flota confundido. Las ideas no han aprendido á esperar. A un momento dado se precipitan todas en cuanto las excita el hilo de la asociación y en cuanto tienen alguna vez un lugar en la conciencia. Las que por impresiones frecuentemente repetidas adquirieron más fuerza, predominan; atraen lo que les conviene, y rechazan lo que les incomoda. Lo nuevo se mira con admiración, ó no se le atiende, ó se le juzga con una reminiscencia. No se separa nada de lo que cae fuera de esto. No se saca á la luz el punto capital; ó bien, si una buena naturaleza arroja una feliz mirada, faltan los medios para seguir el rastro encontrado.—Esto se verá cuando se comience á instruir un muchacho sin cultura, de diez á quince años. Al principio será absolutamente imposible dar un curso uniforme á su atención. Como ninguna idea principal dominante mantiene el orden, como carece de ella en la subordinación de los conceptos, el espíritu se arrojará sin cesar, inquieto, á todas partes; á la curiosidad sigue la distracción y el simple jugueteo. Compárese con este alumno el adolescente educado, para quien no es difícil comprender y trabajar al mismo tiempo, sin confusión, varias series de exposiciones científicas.



[11.] Aún satisfarán menos los resultados del simple trato de gentes. Es absolutamente necesario que la simpatía sea siempre el espíritu que anime este trato. Los hombres se ven, se observan, se ensayan mutuamente. Los niños se sirven ya en sus juegos los unos de los otros y se contrarían recíprocamente. Aun la benevolencia y el amor de una parte no es siempre seguro que exciten en otra sentimientos análogos. No se puede comunicar el amor con el servicio prestado; las complacencias, dispensadas sin otro cuidado, proporcionan placer, y el placer procura deseos de tener más, pero no agradecimiento alguno. Esto se refiere al trato de los niños entre sí y de los niños con los adultos. Lo experimentará por sí mismo el educador que trate de ganarse su amor. Ha de añadirse á las deferencias algo que indique su intención; el sentimiento ha de exponerse en tal forma, que excite acordemente el propio sentimiento del niño. Esta exposición cae dentro de la esfera de la instrucción; y hasta las horas de enseñanza fijadas, en las cuales nadie violentará, sin duda, la exposición regular del propio sentimiento, son, sin embargo, enormemente importantes como preparación, para la predisposición de ánimo; y han de cuidar no menos de la simpatía que del conocimiento.

[12.] La vida entera, la total observación de los hombres atestiguan que cada uno hace de su experiencia y de sus relaciones personales lo que le conviene, y que desarrolla en ellos los conceptos y sentimientos que llevaba consigo. Hay viejos superficiales, hay gentes de mundo indiscretas; hay, de otra parte, adolescentes y muchachos cuerdos. Yo he visto ambos tipos. Y todos mis contemporáneos tienen que haber observado cuán poco influyen los grandes acontecimientos mundiales sobre los conceptos preconcebidos. Las experiencias más

extraordinarias nos sorprenden á todos; el trato de gentes une á todas las naciones; pero la diversidad de pareceres y la desarmonía de sentimientos difícilmente han sido nunca mayores que ahora.

[13.] Consiguientemente, la verdadera médula de nuestra existencia espiritual no puede desarrollarse con éxito seguro por la experiencia y el trato de gentes. La instrucción penetra más hondamente en el taller de las ideas \*. ¡Piénsese en el poder de toda enseñanza religiosa! ¡Reflexiónese en el fácil dominio que alcanza una exposición filosófica sobre un oyente atento, aun casi á pesar suyo! Añádase la fuerza terrible de la lectura de novelas—pues todo esto pertenece á la instrucción, por buena ó mala que sea.

[14.] La instrucción actual se halla unida al estado presente—y aun al pasado—de las ciencias, de las artes, de las letras. Importa aquí utilizar en el mayor grado posible las cosas existentes, las cuales pueden aprovecharse indefinidamente. Sin embargo, en el curso de la educación se choca con mil deseos, que salen fuera del alcance de la pedagogía, ó, mejor dicho, que hacen sentir *que el interés pedagógico no es nada aislado*—y que en ninguna parte puede desarrollarse menos que en aquellos espíritus que han aceptado la misión de educar y la sociedad de los niños, sólo porque todo lo demás era para ellos demasiado elevado y demasiado serio, y porque querían ser los primeros en alguna cosa.

[15.] El interés pedagógico es sólo una manifestación de nuestro interés general por el mundo y por los hombres; y la instrucción concentra todos los objetos de este interés—allí donde se refugian al fin nuestras espe-

---

\* *Werkstätte der Gessinnungen.*

ranzas amedrentadas: en el seno de la juventud, que es el seno del porvenir—. Fuera de esto, la instrucción se halla seguramente vacía y no tiene importancia. ¡Nadie diga que pone en la educación toda su alma! Esta es una frase huera. Para conseguir algo con la educación el educador ha de encaminar *la mayor parte de sus reflexiones* hacia lo que enseña y hace asequible al niño, y ha de dirigir sus esperanzas hacia aquello que la humanidad, cuidada más atentamente, podría realizar más allá de todos los fenómenos actuales de nuestra especie. Entonces manará del alma entera tal abundancia de instrucción que podrá compararse con la riqueza de la experiencia; entonces el espíritu conmovido comunicará al oyente un libre movimiento; y en el ropaje amplio y rico en pliegues de tal clase de enseñanza habrá espacio suficiente para mil ideas accesorias, sin que lo esencial pierda la pureza de su forma. El educador mismo llegará á ser para el discípulo un objeto de experiencia tan rico como inmediato; aún más: en las horas de enseñanza, se establecerá entre ellos un verdadero trato de gentes, el cual hará sospechar al alumno la existencia del trato con los grandes hombres de los siglos pasados ó con los puros caracteres trazados por los poetas. Los personajes alejados, históricos y poéticos, han de recibir vida de la vida del maestro. Este no hace sino comenzar; el adolescente y aun el niño contribuirán pronto con su imaginación, y con frecuencia se encontrarán ambos en una sociedad elevada y escogida, sin necesitar para ello de un tercero.

[16.] Finalmente, sólo la instrucción puede tener la pretensión de crear uniformemente una amplia multiplicidad. Imagínese un plan de enseñanza, dividido sólo conforme á las secciones del conocimiento y de la simpatía, con completa abstracción de todas las clasifica-

ciones de los materiales de nuestras ciencias; como éstas no diferencian las partes de la personalidad, no entran apenas en la consideración de la multiplicidad uniformemente distribuida. Por comparación con un plan semejante se ve fácilmente qué partes de él han de gozar preferentemente en un asunto determinado y en circunstancias dadas, de las contribuciones de la experiencia y del trato de gentes; y, por el contrario, qué partes—sin duda las más importantes—no han de recibir nada. Se observa, por ejemplo, que el alumno es dirigido por el medio en que vive más bien hacia el interés social, quizá patriótico, que hacia las simpatías por los individuos—ó que más bien es llevado á preferir las cosas del gusto que las de la especulación—ó viceversa—lo cual es una falta tan grave como aquélla—. Esto contiene una doble indicación. En primer lugar, se debe analizar, completar, ordenar las masas de la parte donde se halle el predominio. Después se debe restablecer el equilibrio por medio de la instrucción, bien apoyándose en aquel trabajo, bien directamente. Pero en modo alguno se puede considerar en la época de la educabilidad \*, un predominio casual como un indicio para insistir aún más en este asunto por medio de la educación. Tal regla, que en último término acrecienta la deformidad, ha sido ideada por el amor á lo arbitrario y encarecida por la falta de gusto. Sin duda, quien ame lo abigarrado y lo caricaturesco gustará ver, en vez de hombres normales y proporcionados, capaces de moverse en serie y en línea, un montón de contrahechos y lisiados de toda especie agitarse turbulentamente, confundidos unos con otros, del mismo modo que ocurre en una sociedad compuesta de hombres con sentimientos

---

\* \* *Bildsamkeit.*

encontrados, donde cada uno se refugia en su originalidad y donde nadie conoce á los demás.

## II

*Grados de la instrucción.*

Τὶ πρῶτον, τί δ'εἶπειτα  
τί δ'εὐσάτιον καταλεξω; <sup>1</sup>

[17.] ¿Qué cosas han de realizarse sucesivamente y las unas por medio de las otras? ¿Cuáles son, por el contrario, las que han de hacerse simultáneamente, y cada una por su propia y original fuerza? Estas preguntas pueden hacerse en todos los asuntos, en todos los planes que contengan una gran variedad de procedimientos soterrados. Siempre habrá de comenzarse por varias partes á la vez, y siempre también habrá que preparar muchas cosas valiéndose de lo anterior. Estas son, por decirlo así, las dos dimensiones conforme á las cuales se debe orientar <sup>2</sup>.

[18.] Nuestros conceptos anteriores nos dicen que la instrucción tiene que desarrollar simultáneamente el conocimiento y la simpatía como diferentes estados de espíritu de índole original. Miremos ahora las partes subordinadas: en ellas hay cierta seriación y dependencia, pero no una sucesión rigurosa. La especulación y el gusto suponen, ciertamente, la concepción de lo empírico, pero como esa concepción continúa siempre, no esperan aquéllos á que ésta llegue á su término; más bien se ponen en actividad desde muy temprano, y se

<sup>1</sup> *Odisea*, IX, 14. "¿Qué te contaré primero, qué después y qué al fin?"

<sup>2</sup> Las dos dimensiones son: a), el interés que obra simultáneamente (en la extensión), y b), los grados de la instrucción que se siguen sucesivamente (en la longitud).

desarrollan desde entonces simultáneamente con la ampliación del simple conocimiento de lo múltiple, siguiendo sus pasos por todas partes donde no encuentran obstáculos. La tendencia á la especulación es, sobre todo, sorprendente en la época en que los niños preguntan incesantemente: *¿Por qué?* El gusto se oculta quizá más tras otros movimientos de atención y simpatía; aunque contribuye con su ayuda á las preferencias y menosprecios por los cuales dan á conocer los niños la distinción que hacen de las cosas. *¿Y cuánto más rápidamente no se desarrollaría el gusto si nosotros le ofreciéramos al principio las relaciones más simples y si no le arrojáramos inmediatamente en complicaciones inasequibles?* Como el gusto, igual que la reflexión, es algo originario que no puede aprenderse, se puede contar, aun independientemente de la experiencia, con que en la esfera de los objetos que conoce suficientemente han de ponerse uno y otro sin dilación en movimiento, si el espíritu no está por otra parte distraído ú oprimido. Pero se comprende fácilmente que los educadores, para percibir lo que se mueve en el alma del niño, han de poseer ellos mismos aquella cultura cuyos rasgos más delicados se han de observar aquí. Lo que constituye precisamente la desventura de la educación es que muchas luces débiles que brillan en la tierna infancia se han apagado completamente desde hace largo tiempo en el adulto; por ello no pueden avivarlas y convertirlas en llama.

[19.] Esto mismo tiene aplicación también á las partes que constituyen la simpatía. Si entre un grupo de niños existe aunque no sea más que un resto de simpatía, y si ésta se mantiene viva, se desarrollará entonces espontáneamente cierta necesidad de un orden social para el bien general. Y así como las naciones más salva-

jes no carecen de dioses, así también existe en el alma de los niños el presentimiento de un poder sobrenatural que puede intervenir de una ú otra forma en la esfera de sus deseos. ¿Cómo explicar de otro modo la facilidad con que se introducen y adquieren influencias en el niño tanto las ideas supersticiosas, como las puramente religiosas? Para el niño que se encuentra en una estrecha dependencia respecto á sus padres y guardianes estas personas visibles ocupan el lugar que el sentimiento de dependencia otorgaría de otra suerte á los poderes sobrenaturales; y precisamente por esto, la primera instrucción religiosa no es más que una ampliación extremadamente sencilla de las relaciones de los padres para con sus hijos; así también se toman después de la familia los primeros conceptos sociales.

[20.] La diversidad de interés que debe establecer la instrucción no nos ofrece, pues, más que diferencias de lo simultáneo, pero no una gradación precisa.

[21.] Por el contrario, los conceptos fundamentales formales, desarrollados al principio, descansan en las oposiciones de aquello que ha de seguirse sucesivamente. Importa hacer de esto una recta aplicación.

[22.] En general ¿debe preceder la concentración á la reflexión? ¿Hasta qué punto debe ocurrir esto? Este asunto queda generalmente indeterminado. Han de quedar unidas una á otra lo más posible, pues no deseamos esta concentración en perjuicio de la unidad personal, que es mantenida por la reflexión; en efecto: una larga é ininterrumpida repetición de ella produciría una tensión que no permitiría subsistiera el alma sana en el cuerpo sano. Para conservar el espíritu siempre uno, impongámonos, ante todo, esta regla en la instrucción: dar igual participación en cada uno de sus grupos de objetos, por pequeño que sea, á la concentración y la refle-

ción; así pues, se ha de procurar la claridad de cada objeto particular, la asociación de los objetos múltiples, la coordinación de los asociados y cierta práctica en avanzar uniformemente á través de esta ordenación. Sobre esto descansa la nitidez que ha de reinar en todo lo que se enseña. Lo más difícil quizá para el maestro es encontrar los objetos perfectamente aislados, analizar, elementalmente, por sí mismo, sus ideas <sup>1</sup>. Los libros de enseñanza podrían preparar en parte este trabajo.

[23.] Si la instrucción trata de esta forma cada grupo pequeño de objetos, se originará en el alma gran número de grupos, y cada uno de ellos será concebido en una concentración relativa hasta que todos se reúnan en una reflexión superior. Pero la reunión de los grupos supone la unidad perfecta de cada uno de ellos. En tanto que lo último aislado de los elementos de cada grupo pudiera aún desasociarse no hay que pensar en esa reflexión superior. Pero por cima de ésta hay otras más elevadas, y así se continúa indefinidamente hasta llegar á la suprema que lo comprende todo, que buscamos mediante el sistema de los sistemas, pero que no podemos alcanzar. A todo ello tiene que renunciar la juventud en sus primeros años. Esta se halla siempre en un estado intermedio entre la concentración y la distracción. La primera instrucción se conforma con no poder dar lo que en una acepción elevada se llama sistema <sup>2</sup>; en cambio, provee á cada

---

<sup>1</sup> Herbart no quiere hablar de objetos de enseñanza, sino de intereses. (Compárese cap. III, § 3.) Los grupos de objetos de los cuales se habla aquí y en lo que sigue representan, pues, las materias de enseñanza ó partes de ellas.

<sup>2</sup> La reflexión superior y suprema es el saber sistemático en el grado superior de educación, es decir filosófico. Véase cap. V, § 37: "El teorizar y el filosofar (es decir,



grupo de una mayor claridad; asocia los grupos con más detención y variedad y cuida de que se realice uniformemente en todas sus partes el acceso á la reflexión más general.

[24.] Sobre esto se apoya la *articulación* de la instrucción. Los miembros mayores se componen de otros más pequeños, y éstos de otros más pequeños aún. En cada uno de esos miembros más pequeños hay que distinguir cuatro grados de instrucción, pues ésta debe cuidar de la claridad, de la asociación, del orden y de la continuidad de este orden. Lo que se sucede aquí rápidamente continúa allí de un modo más lento, cuando los miembros más pequeños se unen á los inmediatamente mayores, y siempre con intervalos de tiempo más largos cuando debe ascenderse á los grados superiores de la reflexión <sup>1</sup>.

[25.] Si dirigimos una mirada al análisis del concepto del interés encontraremos también en él varios grados distintos: la atención, la espera, la demanda y la acción \*.

[26.] La atención descansa en la fuerza que posee una representación frente á otras que deben ceder ante ella; se apoya, pues, en parte sobre su fuerza absoluta y en parte también sobre la facilidad con que las demás se someten á ella. La última afirmación nos conduce á la idea de una disciplina de las ideas, y esto debe ser asunto principal del A B C de la intuición. Una re-

---

los grados del sistema y del método) pertenecen á la física y á los sistemas especulativos.”

<sup>1</sup> Tanto la edición original, como la de Hartenstein dicen “grados de determinación”. Willmann lee “grados de reflexión”, y así también Sallwürk por la contextura misma del texto.

\* *Merken, Erwarten, Fordern, Handeln.*

presentación puede adquirir fuerza, bien por el poder de la impresión sensible (lo que sucede con la recitación simultánea de varios niños, con la representación múltiple del mismo objeto, mediante dibujos, instrumentos, modelos, etc.), bien por la vivacidad de las descripciones ó bien, sobre todo, por la existencia en el fondo del alma de representaciones afines que se unen ahora con las nuevas. Para disponer el último caso en forma general es preciso un gran arte y una reflexión, que procuren hacer preceder todo conocimiento nuevo de algo que les prepare el terreno; por ejemplo, el A B C de la intuición precederá á la matemática; las conversaciones combinadas, á la gramática, y las narraciones de la antigüedad, al estudio de un autor clásico.

[27.] En la atención se esclarece el objeto particular; pero también ha de observarse la asociación, el orden y los progresos de este orden.

[28.] Igualmente hay claridad de las esperas y su asociación, y también hay una espera sistemática y metódica.

[29.] Pero estas esperas no es lo que aquí nos debe principalmente interesar. Sabemos que cuando se manifiesta lo esperado sólo se origina una nueva atención. Esto es generalmente lo que ocurre en la esfera del saber. Cuando ya se ha reunido cierta provisión de conocimientos es difícil atender á una cosa sin añadir alguna espera; sin embargo, esta espera se extingue ó la satisface un nuevo conocimiento. Si de ello hubieran de originarse deseos impetuosos serían dominados por las reglas de la moderación y, consiguientemente, de la disciplina. Pero hay una atención que no se satisface ni se olvida tan fácilmente, hay una demanda que se halla destinada á convertirse en acción: la demanda de la sim-

patía. No obstante, por muchos derechos que ejerza aquí la medida, fracasaría toda educación que no sugiriera el propósito de trabajar en bien de la humanidad y de la sociedad, y no diera cierta energía al postulado religioso. En la cultura de la simpatía, pues, se ha de considerar siempre los grados superiores á los cuales puede llegar el interés. Y se comprende fácilmente que estos grados se acomoden á las edades del hombre. Al niño conviene la observación simpática; al muchacho, la espera; el mozo debe buscar la simpatía para que el hombre pueda obrar en este sentido. Pero la estructura de la instrucción permite aquí también provocar en los miembros más pequeños, que corresponden á los años más tempranos, una demanda que pudiera convertirse en acción. Estas excitaciones, ayudadas simultáneamente por la educación del carácter, producen en los años ulteriores una demanda vigorosa que origina acciones.

[30.] Séanos permitido ahora fijar los resultados con pocas palabras, que se entenderán fácilmente.

En general, la instrucción debe:

mostrar,  
asociar,  
enseñar,  
filosofar.

Respecto á la simpatía, debe ser:  
intuible,  
proseguible,  
exaltadora del ánimo,  
introdutora en la realidad <sup>1</sup>.



<sup>1</sup> La explicación de estos conceptos la da Herbart en su *Mein Streit mit der Modephilosophie, Werke, XII, p. 243*: "Las palabras mostrar, asociar, enseñar, filosofar (*zeigen, verknüpfen, lehren, philosophieren*) se refieren á claridad, asociación, sistema, método, que fueron expuestas en el pri-

## III

*Materia de la instrucción.*

[31.] La materia de la instrucción se halla en las ciencias. Mas no se espere de la pedagogía general que exponga esas ciencias.

[32.] Pregúntese cada uno á sí mismo qué cosas pertenecen, en su saber, al simple conocimiento, cuáles á la simpatía, y cómo se descomponen en los dos miembros de ambas indicados anteriormente. La mayor parte de las veces este examen de conciencia revelará una gran desigualdad en la propia educación, y aun muchas cosas fragmentarias en las partes prominentes de ella. Unos carecen de la educación del gusto; quizá se han dedicado á una clase muy inferior de las bellas artes, como la pintura de flores, la ejecución de alguna música, la composición de dísticos ó sonetos ó de novelas. Otros desconocen las matemáticas, otros la filosofía. Los más instruídos buscarán quizá mucho tiempo hasta descubrir qué lugar ocupa en el vasto imperio del saber toda esa mitad que hemos denominado simpatía.

[33.] Con todas estas lagunas sufre indefectiblemente la educación. ¿Hasta qué punto? Esto depende del educador, del alumno, de las ocasiones que se presentan ó no á su lado.

---

mer capítulo. Las palabras intuible, prosequible, exaltadora del ánimo, introductora en la realidad (*anschaulich, kontinuierlich, erhebend, und in die Wirklichkeit eingreifend*) son signos de los cuatro conceptos: atención, espera, demanda, acción (*Merken, Erwarten, Fordern, Handeln*) que se expusieron en el cap. II." En el dominio de la disciplina corresponden á los cuatro grados de la disciplina mantenedora, determinante, regulativa y sostenedora (*haltenden, bestimmenden, regenden und unterstützenden*).

[34.] Cuanto más sincero sea el educador consigo mismo y más hábil para utilizar lo que encuentra, tanto mejor irá todo. Es raro que un hombre esté enteramente cerrado á uno de los puntos de vista que hemos diferenciado. Con una voluntad firme se puede todavía aprender muchas cosas, aun enseñando; á veces se suple la debilidad de la exposición por la novedad del interés, y no es tan difícil para el adulto ganar alguna delantera al niño pequeño. Semejante conducta es al menos mucho mejor que abandonar enteramente las partes esenciales de la educación y querer comunicar al alumno sólo las destrezas y los conocimientos escolares elaborados por sí mismo, pero extremadamente limitados.

[35.] A veces sólo es preciso dar al alumno, en ciertas cosas, el primer impulso, y proporcionarle constantemente ocasión y materia para que avance por sí mismo, y aun quizá para desaparecer de la vista del maestro. En otras cosas, ciertamente, es difícil descubrir en un espíritu poco perspicaz un lugar cualquiera movable, un tono cualquiera de interés excitable. Precisamente aquí es donde se necesita el mayor número de conocimientos, para poder intentar muchos ensayos, y la mayor habilidad para escudriñar la forma debida. Si los vacíos del educador y del alumno no se llenan mutuamente, entonces no hay nada que empezar.

[36.] Con frecuencia se encuentra junto á nosotros un hombre capaz de enseñar con bastante buen éxito lo que nosotros no podemos, pero que consideramos necesario. Entonces no debe ser ostáculo la vanidad del educador para que se acuda á él. Nada, en efecto, hay de humillante en reconocer que no se saben todas las cosas que pueden contribuir á fomentar la educación, pues son demasiado numerosas.

[37.] En el capítulo siguiente se encontrará resumido lo que pudiera decirse aquí sobre los objetos particulares de la instrucción, relacionados con los principales conceptos ya expuestos. Pero es preciso detenerse un momento ahora en una distinción basada en la forma con que estos objetos despiertan más ó menos directamente nuestro interés.

[38.] La instrucción se refiere, en efecto:  
á las cosas,  
á las formas  
y á los signos.

[39.] Los signos, por ejemplo, los idiomas, no interesan evidentemente sino como medios de representar lo que expresan. Las formas, es decir, lo general, lo que la abstracción separa de las cosas, por ejemplo, las figuras matemáticas, los conceptos metafísicos, las relaciones normales simples de las bellas artes, nos interesan, no sólo inmediatamente, sino también por sus aplicaciones. Pero si alguien dijera que las cosas mismas, las obras de la naturaleza y del arte, los hombres, las familias y los estados, son sólo interesantes en cuanto los usamos para nuestros fines, le rogaríamos entonces que no pronunciaran palabras tan funestas en la esfera de nuestros múltiples esfuerzos, pues podría suceder al fin que sólo quedara como único interés inmediato el fatal egoísmo.

[40.] Los signos son para la instrucción una carga evidente, que, si no es aligerada por la fuerza del *interés por la cosa representada*, arrojarán al maestro y al alumno de los carriles por los cuales avanza la educación. No obstante ¡el estudio de las lenguas lleva una parte tan considerable de la instrucción! Si el maestro cede aquí á las exigencias habituales del prejuicio y de la tradición, caerá inevitablemente de educador en maestro

de escuela; y cuando las lecciones cesen de educar, el niño será arrastrado por todas las cosas vulgares del medio que le rodea, desaparecerá el tacto íntimo, llegará á ser necesaria la vigilancia y será penoso para el maestro el desempeño de su misión. ¡Rechácese, pues, el tiempo que se pueda, toda enseñanza de lenguas sin excepción que no se halle precisamente en el camino real del interés! ¡Que sean lenguas antiguas ó modernas es igual! El único libro que tiene derecho á ser leído es el que puede interesar en el momento mismo y preparar para el porvenir un nuevo interés. Ninguno otro debe hacer perder una sola semana— y menos, ninguna clase de crestomatías, que no son más que rapsodias sin fin; efectivamente, una semana es mucho tiempo para los niños; esto se advierte viendo cuánto se debilita la influencia de la educación en un solo día. Pero por difícil que sea un libro en cuanto á la lengua empleada en él, si se presenta oportunamente, todas las dificultades las allanarán el arte, la paciencia y los esfuerzos.

[41.] Pero el arte de comunicar el conocimiento de los signos es el mismo que el de instruir en el círculo de las cosas. Los signos son primeramente cosas; se les aperece, se les intuye, se les representa como las cosas. Cuanto más fuerte y múltiplemente impresionan los sentidos, tanto mejor será. La claridad, la asociación, el orden y la marcha metódica tienen que sucederse exactamente. No se debe apresurar demasiado la explicación de los signos; puede pasar algún tiempo antes de que esto se haga; será tiempo ganado <sup>1</sup>. Además, no hay fin alguno en enseñar fundamen-

<sup>1</sup> La enseñanza de la lectura debiera quizá confiarse á la vista del niño con las figuras de las letras, valiéndose de toda clase de representaciones mucho tiempo antes de que se acra á ello cualquier sonido audible. (N. de H.)

mente, desde el principio, la teoría de los signos; pero se ha de enseñar lo más estrictamente necesario para el uso inmediato de lo interesante; entonces se despertará pronto en el alumno el sentimiento de la necesidad de un conocimiento más exacto, y cuando este sentimiento interviene, todo marcha fácilmente.

[42.] Respecto á las formas, es decir, á lo abstracto, es necesario ante todo recordar de un modo general lo que tan á menudo se ha insistido en los casos especiales, á saber: que lo abstracto nunca debe parecer que llega á ser la cosa misma, sino que se ha de asegurar siempre su significación por una aplicación real á los objetos. La abstracción surge de los ejemplos de los objetos intuibles, de los datos, y aun siendo necesaria la concentración propia en las formas simples, es preciso, sin embargo, mantener constantemente la reflexión cerca de las cosas reales.

[43.] El niño se halla situado en el centro de las ideas platónicas y de las cosas en sí <sup>1</sup>. Lo abstracto nunca llega á ser real para él; tampoco ha de buscar las substancias inasequibles tras las cosas sensibles, ni su propio yo tras su conciencia, ni tras lo múltiple lo uno, que no es múltiple y que, sin embargo, lo contiene todo. Si se quiere alguna vez introducirle con éxito en estas clases de representación se ha de desear que pueda seguir su propio camino guiado por sus sentidos abiertos

---

1 Herbart escribió simultáneamente con la *Pedagogía general* el tratado *De Platonici systemetis fundamento* á su entrada en el profesorado supernumerario. Allí presenta la platónica frente á la concepción eleática; la primera comprende sólo las cualidades de las cosas, que llama ideas; como descansando en la vista, y prescinde de la existencia de las cosas mudables; la última considera sólo el ser y no pregunta por el qué de lo que es.



hasta que llegue al pasaje elástico que lanza al metafísico.

[44.] Las cosas, pues, nada son para el niño, sino las compleciones dadas de aquellos caracteres distintivos que separamos en la abstracción y que consideramos aisladamente. Hay, por consiguiente, un camino desde los caracteres aislados (formas) á las cosas, en las cuales se hallan reunidos; hay también un camino de vuelta desde las cosas á los caracteres, en los cuales pueden analizarse. Sobre esto descansa la diferencia que existe entre la instrucción sintética y la analítica, de que nos ocuparemos en el siguiente capítulo.

[45.] Desgraciadamente, nadie es llevado á comprender las cosas como compleciones de caracteres distintivos<sup>1</sup>. Para nosotros, toda cosa es una masa turbia de sus caracteres, cuya unidad suponemos ciegamente, y cuya posible múltiple subordinación á cada uno de sus caracteres apenas pensamos; ni uno siquiera de nuestros filósofos parece haber reflexionado en absoluto sobre una y otra idea. De aquí nace el descontento y la torpeza de los espíritus que no saben concebir lo real en medio de lo posible. Pero no puedo explicarlo aquí todo; á algunas cosas han de seguir otras investigaciones.

---

1 Nuestra experiencia nos muestra las cosas como una compleción de caracteres (como un conjunto de varias propiedades determinadas por nuestros sentidos); la cosa es, pues, múltiple del lado de la materia, simple en la forma (como una composición). En lo múltiple hay una serie infinita de posibilidades, dentro de las cuales ("en su centro") se encuentra la realidad. Véase cap. V, § 15.

## IV

*Los modales en la instrucción \**

[46.] En parte alguna son bien recibidos los modales, y, sin embargo, se les encuentra en todas partes. ¿Cómo habrían de faltar? Cada hombre los aporta con su individualidad, y en una colaboración como esta del maestro y del discípulo intervienen por ambas partes.

[47.] Sin embargo, los hombres se habitúan los unos á los otros, al menos hasta cierto punto, más allá del cual se halla lo intolerable, que con la repetición se hace más molesto cada vez. A este género de cosas pertenece la afectación, y aquello que de modo directo nos impresiona desagradablemente. No se perdona la afectación, porque es un defecto voluntario; lo desagradable nos hace perder la paciencia, porque este sentimiento aumenta con la repetición.

[48.] ¡Ojalá desapareciera de la instrucción todo modal afectado! El interrogar como el enseñar, el aire burlón como el tono patético, el lenguaje pulido como el acento tajante, todo ello se hace molesto en cuanto parece ser un atavío voluntario y no un resultado de las cosas mismas y del estado de espíritu. Pero de la multiplicidad de las cosas y de las situaciones se originan muchas formas y giros en la exposición; por ello aumentará incesantemente todo lo que bajo el nombre pomposo de métodos han inventado y recomendado con tanta abundancia los pedagogos, y se utilizarán aquí y allí todas las cosas sin conceder ventajas absolutas á unas sobre otras. El educador ha de emplear toda clase de giros; es preciso que los varíe con facilidad, que se

---

\* *Manieren des Unterrichts.*

acomode á las circunstancias, y que, jugando con lo accesorio, haga resaltar lo esencial.

[49.] Todos los modales son desagradables y opresivos en sí mismos, en cuanto convierten al oyente en un ser meramente pasivo y le exigen un renunciamiento absoluto de su propia movilidad. Por esta causa, la exposición continuada ha de conmover el espíritu mediante una expectativa constantemente sostenida, ó donde ello no sea posible, y á los niños sea difícil, no se ha de pretender continuar la exposición, sino permitir y aun provocar interrupciones. Los mejores modales son aquellos que conceden mayor libertad dentro de los límites que el trabajo del momento obliga á respetar. Además son los más cómodos, tanto para el maestro, como para el discípulo. Cada cual tiene un modo propio, del cual no puede alejarse demasiado sin perder la facilidad de obrar. Por ello, en tanto que no perjudica de un modo esencial, *veniam damus petimusque vicissim*.

## CAPITULO QUINTO

### MARCHA DE LA INSTRUCCIÓN <sup>1</sup>

1. Introducir en la práctica todo lo expuesto hasta ahora, habiéndolo combinado debidamente y aplicado á los diversos objetos de nuestro mundo: tal es la grande y realmente infinita misión de aquel que se propone educar por la instrucción. Con algunos conceptos generales, hemos mostrado lo que exigiría el esfuerzo continuo de un gran número de hombres y de un largo espacio de tiempo para realizarlo.

[2.] Lo que pienso dar aquí es sólo un bosquejo. Sólo debe servir para facilitar más la relación de los conceptos ya expuestos y para presentar una perspectiva del campo de trabajos á realizar. La pedagogía general no puede entrar en los detalles especiales hasta el punto de arrastrar á la mirada desde el conjunto á una parte singular cualquiera. Para evitar esto intentaré atraer los ojos del espíritu cautivando los del cuerpo, y dirigiré una mirada á lo que ha de estudiarse al mismo tiempo, y á lo que al mismo tiempo ha de hacerse.

---

<sup>1</sup> Correspondiendo al contenido de este capítulo trata el V del libro III de la marcha de la formación del carácter.

## I

*Instrucción puramente descriptiva, analítica, sintética\*.*

[3.] Siempre que ocurra disponer un plan de enseñanza para un individuo cualquiera se encontrará constantemente un círculo de experiencia y de trato de gentes, en el cual se halla este individuo. Quizá se podrá extender ordenadamente este círculo conforme á la idea de la multiplicidad equilibrada \*\* ó recorrerlo mejor interiormente; y esto es lo primero en que se debe pensar.

[4.] Pero la viva abundancia y la claridad penetrante de ambas ideas rebasa aún el círculo de la experiencia y del trato de gentes, ó, dicho de otro modo, á la luz que ambas emiten pueden colocarse beneficiosamente algunas partes de la instrucción. Del horizonte en que la mirada se halla limitada se puede tomar las medidas para ampliarla por la descripción de la comarca vecina. Se puede retrotraer al niño á los tiempos anteriores á su nacimiento, siguiendo el hilo de la vida de las personas mayores que le rodean; se puede, en general, representar de una manera sensible, *puramente descriptiva*, todo lo que es semejante y se halla unido á lo que el niño ha observado hasta ahora. Así ocurre con las pinturas y descripciones de las ciudades, de los países, de las opiniones extrañas hechas con colores ya conocidos. Hay representaciones históricas que dan una especie de ilustración del tiempo presente, porque toman los rasgos de él. La instrucción puede servirse aquí de toda clase de imágenes; éstas le serán tanto más útiles cuanto menos se

\* *Bloss darstellender, — analytischer, — synthetischer Unterricht.*

\*\* *gleichschwebender Vielseitigkeit.*

abuse de ellas, de antemano, no considerándolas como motivos de distracción y como pasatiempo ininteligible <sup>1</sup>

[5.] Gradualmente, la simple descripción tendrá que perder en claridad y energía, á medida que quiera alejarse del círculo de ideas del niño. En cambio ganará en medios á medida que los adquiere el círculo de ideas. Precisamente por esto no es posible determinar con cuáles y cuántas cosas se puede contar para ese procedimiento de enseñanza y el grado de dificultad que habría al someterles á reglas determinadas. Pues, según su naturaleza, sólo tiene una ley: la de describir en tal forma que el discípulo crea realmente ver.

[6.] Cuanto más se apoya la instrucción *analítica* en su propia fuerza, más se eleva á lo general. Para que se sepa aproximadamente de lo que hablo, citaré el *Libro de las Madres*, de Pestalozzi, y los *Ejercicios de inteligencia*, de Niemeyer <sup>2</sup>. Todo educador reflexi-

<sup>1</sup> En el *Bosquejo de lecciones pedagógicas* presenta Herbart la instrucción descriptiva como una especie de la sintética. Continúa artificialmente á la analítica; amplía la materia ofrecida por la analítica; por esto es una forma de la síntesis.

<sup>2</sup> El *Libro de las madres* toma el cuerpo humano como objeto de instrucción. Desgraciadamente Pestalozzi no llegó á terminarlo, sólo nos dejó el prólogo y el séptimo de los ejercicios que habrían de componerlo; lo demás es seguramente de manos de sus discípulos. Véase la traducción de aquéllos en *Kant, Pestalozzi y Goethe sobre educación*, ed. Luzuriaga, de la Sra. Navarro Margati.

Niemeyer trata de los ejercicios de inteligencia en los párrafos 170-176 de sus *Grundsätze der Erziehung und Unterricht*. Comienzan con la observación y denominación de los objetos perceptibles sensiblemente y ascienden hasta los ejercicios de juicio en frases presentadas. Véase *Bosquejo de lecciones pedagógicas*, párrafos 112-116.

vo tiene que dirigir su firme tacto á analizar las masas que se acumulan en el espíritu de los niños, y que han aumentado aún más con la instrucción simplemente descriptiva, y á concentrar sucesivamente la atención en las cosas más pequeñas y mínimas para dar claridad y pureza á todas las representaciones. Se trata sólo de realizar todo esto.

[7.] Se puede descomponer el conjunto de cosas que nos rodean simultáneamente \* en objetos aislados; los objetos, en elementos, y los elementos, en caracteres distintivos. Caracteres, elementos, objetos y todo lo que les rodea pueden someterse á la abstracción para separar de ellos diferentes conceptos formales. Pero no se encuentra simplemente en las cosas caracteres simultáneos, sino también sucesivos, y la variabilidad de las cosas da ocasión para descomponer los hechos en series que se muevan paralela y oblicuamente. En todas estas descomposiciones se tropieza, de una parte, con cosas que no pueden separarse, con lo que obedece á leyes: esto se refiere á la especulación; de otra, con cosas que deben ó no separarse, con lo que entra en lo estético: esto toca al gusto.

[8.] También se puede analizar el trato de gentes y concentrar el espíritu en los sentimientos particulares de simpatía que prepara. Y se tiene que hacer esto para purificar los sentimientos y adquirir el de la propia personalidad. Pues el sentimiento total que se experimenta hacia una persona, y con más razón hacia un círculo de personas, se compone siempre de muchos sentimientos particulares; y desde luego tienen que sacarse cuidadosamente de los sentimientos que se experimentan hacia los demás, los sentimientos que se comparten:

\* *das Gleichzeitig-Umgebende.*

con ellos, á fin de que el egoísmo no ahogue, al menos sin apercibirlo, á la simpatía. Las mujeres de sentimientos delicados son las que mejor saben analizar este trato de gentes, despertar entre los niños una atención cariñosa, y precisamente por ello, multiplicar también las relaciones y aumentar la intensidad del trato de gentes. ¡Qué fácilmente se ve si alguien ha gozado, en sus más tiernos años, de una influencia femenina semejante!

[9.] Descomponiendo ahora la instrucción analítica lo particular que encuentra ante sí, se eleva hasta la esfera de lo general, pues lo particular está compuesto por lo general. Recuérdese, por otra parte, las definiciones *per genus proximum et differentiam specificam*, y piénsese á este respecto que la diferencia específica, tomada en sí misma, es también un *genus*, en el cual pueden contenerse, de igual modo que en el primero, *genera* superiores —simultáneamente con las diferencias correspondientes, á cada una de las cuales ocurrirá otra vez lo mismo—. Así se observará claramente cómo se relaciona la lógica y la teoría de las combinaciones y por qué el análisis de lo que un círculo de ideas individual contiene en forma de combinación conduce á lo lógico en general \*, y extiende así la receptibilidad del espíritu para nuevas concepciones, conforme á las cuales los elementos ya conocidos podrán presentarse bajo otros aspectos y en otras combinaciones. Sin duda todo esto sucede originariamente en nosotros, y para las cosas que marchan por sí solas, el maestro no debe detenerse ni detener á los niños; pero esto no acaece de un modo tan completo y rápido que no quede aún mucho

---

\* *ins Logisch-Allgemeine.*



por hacer al maestro (el cual, por otra parte, tiene que observar á sus discípulos).

[10.] En tanto que la instrucción analítica se eleva á lo general, facilita y promueve toda clase de juicios. Pues el objeto á juzgar se purifica de las circunstancias accesorias que confunden; lo simple es más fácilmente comprensible que lo complicado. Las representaciones elementales han recibido más fuerza y se ha destruido la confusión á través de lo múltiple y abigarrado. Además, los juicios generales se hallan preparados para las nuevas ocasiones en que se hayan de aplicar ó de examinar después.

[11.] También gana mucho con el análisis frecuente de lo dado la asociación de las premisas, la fantasía científica á lo cual viene á parar todo para la facilidad en la deducción lógica. Pues precisamente al no ser la experiencia ningún sistema, cuida sobre todo de la mezcla y fusión múltiples de nuestros pensamientos, cuando los conducimos reflexionando incesantemente.

[12.] Pero todas las ventajas de la instrucción analítica están unidas y limitadas por las limitaciones de aquello que hubiera podido dar la experiencia y el trato de gentes y las descripciones unidas á ellos. El análisis debe tomar la materia tal como la encuentre. La repetición de las impresiones sensibles, de las cuales se origina en una parte un predominio, es á menudo más poderosa que las concentraciones y demoras, á las cuales se opone el maestro en otra. Además, lo general, que sólo se ha obtenido de ciertos casos por abstracción, logra alcanzar con trabajo en el espíritu la libre posición de que se muestra capaz á la vez como general y por todas las maneras especiales. Y para la especulación y el juicio estético, el análisis propiamente dicho no puede descubrir más que los puntos á los cua-

les se dirige. Es ya sabido que la experiencia no puede dar ni lo necesario teórico ni lo necesario estético; tampoco, por consiguiente, se le puede encontrar como tal mediante la descomposición de lo dado. Ni aun la explicación analítica de las clases de representaciones especulativas y estéticas acogidas, aunque pudiera hacer visible lo trastocado, adquiere la fuerza de la impresión que es necesaria para ordenar lo anterior, ni alcanza nunca la satisfacción que necesita el espíritu distraído. La repetición y la crítica solas hacen poco, se tiene que establecer lo que es debido y justo.

[13.] La instrucción sintética, que edifica con materiales propios, es la única que puede encargarse de construir todo el edificio de ideas que exige la educación. Sin duda, no puede ser más rica que nuestras ciencias y nuestras letras; pero precisamente por esto es incomparablemente más rica que el ambiente individual de un niño. Ciertamente, no lo será más que por los medios de enseñanza que posee el maestro; pero la idea misma creará poco á poco maestros más aptos. Todas las matemáticas <sup>1</sup>, con lo que les precede y les sigue —todo el movimiento ascendente á través de los grados de la humanidad contenida en la cultura, desde los tiempos pasados á los presentes, todo ello pertenece á la instrucción sintética. Pero también entran en ella la tabla de multiplicar y el vocabulario y la gramática—, y así podemos recordar fácilmente todo el mal que puede hacer

---

1 No se debe pensar aquí en el llamado método analítico de las matemáticas. No se habla ahora de la forma como los matemáticos pueden resolver los problemas que se les presentan; la posición y composición de los problemas tal como los presentan el maestro ó el discípulo ó el libro de enseñanza es siempre síntesis. (N. de H.)

aquí un procedimiento \* trastocado. Si se hubiera de inculcar necesariamente los elementos por un aprendizaje puramente memorista, tendrían perfecto derecho á protestar los niños de las escuelas contra toda ampliación de la instrucción sintética. Es sabido que la repetición, la imitación, los resúmenes, los ejemplos y los símbolos de toda especie son buenos auxiliares para ayudar á la memoria. Yo había propuesto cierta vez, para los triángulos ejemplares, exponerlos constantemente á la vista del niño, desde la cuna, indicándolos en un cuadro con clavos brillantes. Se ha sonreído ante mi proposición. ¡ Pero aún tendrán que reir más!, pues yo añado á ese cuadro, en mi imaginación, palitos y bolas pintados de toda clase de colores; los mezclo, los combino, los vario incesantemente, y más tarde, añado plantas y todo género de juguetes infantiles; pongo un órgano pequeño en el cuarto del niño y le hago producir, durante algunos minutos, sonidos simples é intervalos; le asocio un péndulo, tanto para la vista del niño como para la mano de una pianista no ejercitada, á fin de que observe las relaciones rítmicas; ejercito después la sensibilidad \*\* del niño con ayuda del termómetro, para que distinga el frío y el calor, y me sirvo de pesos para indicarle la medida de la pesantez; finalmente, le envío al comerciante de tejidos para que aprenda á distinguir por el tacto, tan bien como él, la lana fina de la ordinaria. Y hasta, ¿quién sabe si no decoraré las paredes del cuarto del niño con figuras de letras grandes de muchos colores? Todo ello tiene por fundamento la simple idea de que la enseñanza penosa y que se comunica de una sola vez — que es lo que se llama aprender de me-

\* *verkehrtes Benehmen.*

\*\* *Gefühl.*

moria— llega á ser innecesaria ó muy fácil cuando los elementos de la síntesis se han convertido desde temprano en elementos de la experiencia diaria del niño, de tal forma que puedan, en cuanto sea posible, introducirse entre la multitud incomparablemente más grande de las cosas que, en la época en que se aprende á hablar, se adquieren tan fácilmente con sus denominaciones. Pero no soy tan loco como para creer que la salvación de la humanidad depende de semejantes medios minúsculos, que sólo pueden facilitar y acelerar más ó menos la instrucción.

x [14.] Vayamos á la cosa. La instrucción sintética ha de procurar dar los elementos y preparar su trabazón. *Preparar* no es precisamente lo mismo que *realizar*. La realización es infinita: ¿quién puede medir todas las conexiones de todas las especies? El hombre educado trabaja incesantemente en el edificio de sus pensamientos. Mas para que pueda trabajar en él en todos los sentidos tiene que contar con haber sido educado en su juventud. Esta educación tiene, pues, que dar, además de los elementos, la forma, el modo y la destreza para su empleo.

[15.] La especie más general de la síntesis es la *combinatoria*<sup>1</sup>. Esta se presenta en todas partes: contribuye á desarrollar la destreza del espíritu en todas las cosas, y por ello, tiene que practicarse lo más pronto y lo más á menudo posible, hasta que llegue á alcanzar la más completa facilidad. Pero ella gobierna preferentemente en los asuntos empíricos, donde no encuentra

---

1 La síntesis combinatoria se establece libremente en investigaciones metafísicas; la matemática que debe emitir sus proposiciones en formas determinadas y el juicio estético (y el ético) que coloca los fenómenos en normas conceptuales dadas, la limitan á su vez. Véase *Aforismos*, 136.

ostáculo alguno para dar á conocer lo (lógico) posible, de cuyas partes es una lo real fortuito \*, y dentro de lo cual puede ser clasificado de múltiples modos. Desde allí sigue su camino á través de las ciencias prácticas, donde desempeña el papel de intermediario cuando se quiere aplicar series de conceptos á series de una multiplicidad dada, como se mostrará pronto aquí, en la pedagogía <sup>1</sup>. En la esfera de la especulación puede echarse mucho de menos su falta: ¡los matemáticos lo han experimentado! Sin embargo, en esta esfera, como en la del gusto, es oscurecida por las especies propias de la síntesis que en ellas dominan, y que, en parte, excluyen las asociaciones inadmisibles, y, en parte también, alejan al espíritu de todo juego de imaginación desprovisto de carácter.

[16.] A los conceptos combinatorios se hallan íntimamente unidos los conceptos numéricos. Todo acto combinatorio constituye un número de elementos de compleción, cuya expresión abstracta es el número mismo.

[17.] Las formas propias de la síntesis empírica se dan, como es sabido, en el espacio y en el tiempo: son las geométricas y las rítmicas. Aquí entra el A B C de la intuición; es *sintético* en cuanto parte de los elementos; no obstante, su disposición es determinada desde el punto de vista analítico de las figuras que se encuentran en la naturaleza, y que se han de referir á esto.

[18.] La síntesis propiamente especulativa, enteramente distinta de la lógica—combinatoria, se apoya en las relaciones. Pero nadie conoce el método de las relaciones, y no es misión de la pedagogía exponerlo. Tam-

\* *Zufällige-Wirklich.*

<sup>1</sup> Y lo que se podría ó debía mostrar quizá aún más en la forma de la legislación positiva. (N. de H.)

poco conviene á los primeros años de la infancia ponerse seriamente en desacuerdo con la naturaleza. Por otra parte, tan inadmisibile como esto es dejar el espíritu enteramente extraño á los ejercicios de especulación hasta la edad en que un deseo imperioso de convencimiento se desarrolla por sí solo, y coge entonces audazmente lo primero que encuentra para satisfacerle. No puede alabarse este descuido en una época como la nuestra, en que la división de opiniones tienta á todo el mundo, y donde la ligereza ó una resignación tan prematura como triste son las únicas que se permiten no investigar la verdad. El educador tiene que buscar, sin atenerse en absoluto á su sistema, el camino menos peligroso para preparar del mejor modo posible la capacidad de investigar y despertar en todos sentidos el sentimiento que impulsa al alma hacia los problemas singulares —los elementos de la especulación— para que no pueda creer el joven pensador que llegará pronto al fin. Lo más seguro es, sin duda, el estudio de las matemáticas; desgraciadamente, este estudio ha degenerado demasiado en un juego de líneas accesorias y de fórmulas. Es preciso reconducirle, en cuanto sea posible, á la reflexión de los conceptos mismos. También hay que servirse de la lógica, sólo que no se ha de esperar mucho de ella. Entre los problemas de especulación filosófica se preferirán los que se refieren á las matemáticas, ó á la física ó á la química; también podrá aplicarse con el mayor provecho el espíritu del muchacho, bajo una hábil dirección, al estudio variado de los problemas que convienen á la libertad, á la moralidad, á la felicidad, al derecho y al Estado. Pero es preciso mostrarse muy discreto en todo lo que se aproxima á la religión. Es necesario mantener intacto, en cuanto sea posible, el sentimiento religioso.

que desde la primera infancia debe unirse á la simple idea de la *providencia*. Pero toda religión tiene una tendencia á introducirse en el terreno de la especulación y á asentarse en dogmas orgullosos. Esta tendencia no puede cesar de producirse en un espíritu que sea objeto de la cultura múltiple. Entonces ha llegado el momento de decir seriamente algunas palabras sobre los ensayos infructuosos de tantos hombres maduros de todos los tiempos, sobre la necesidad de esperar en estos objetos el fin de todos los ejercicios especulativos preparatorios, sobre la imposibilidad de recobrar instantáneamente por el convencimiento especulativo un *sentimiento* religioso perdido, y, finalmente, sobre la armonía que existe entre el orden natural que nos rodea y las necesidades que despiertan en nosotros el espectáculo de la dependencia humana, necesidades que no se pueden rechazar, y en virtud de las cuales ha arraigado profundamente la religión en el terreno de la simpatía. La religión positiva no es asunto del educador como tal, sino de la iglesia y de los padres; aquél no *debe* en ningún caso poner el menor obstáculo en su camino, y, al menos entre los protestantes, no puede razonablemente desear poder hacerlo.

[19.] La teoría del gusto se halla, ciertamente, rodeada de sobrada oscuridad para que pueda aventurarse á determinar en las diferentes ramas de la estética los elementos y su síntesis. Pero se coincidirá fácilmente en reconocer que el valor estético no se halla en la masa, sino en las relaciones, y que el gusto no tiene su fundamento en lo percibido, sino en la manera de percibir. No hay nada con lo cual se pervierta tan fácilmente nuestro estado de ánimo como con lo bello. Y aun para la despejada vista del niño lo bello no es claro, aunque nos pudiera parecer que no necesita más

que ser visto. La mirada ingenua ve, sin duda, la masa, y abarca, ciertamente, todo lo que se puede abarcar —mas no apura las relaciones como lo hace tan á gusto y tan fácilmente, en sus horas mejores, el hombre educado—. El gusto reside, la mayor parte de las veces en la fantasía, aunque es enteramente diferente de ella. Se puede concebir fácilmente qué auxilios puede prestarle. En efecto, las relaciones se modifican con la proximidad y la lejanía; y entre las muchas relaciones que existen se hallan las que por su efecto cautivan la atención, y en derredor de las cuales se agrupan otras imágenes. Así llega el espíritu á la composición poética. Según esto, la misión de la educación sintética del gusto sería la de engendrar lo bello en la fantasía del niño. Se presentará primero en cuanto posible, el asunto; después se ocupará la fantasía con narraciones, y entonces sólo se pondrá la obra de arte misma ante los ojos. Se narrará primero el contenido de una obra dramática clásica —no la sucesión de las escenas, sino la de los acontecimientos—; se intentará deducir de cada suceso las circunstancias, las situaciones; se les combinará de tal ó cual manera, y se pondrá aquí y allá un poco de colorido—; finalmente, el poeta completará lo que pudiera ser demasiado difícil para nosotros. Quizá se deberá intentar idealizar los momentos aislados del suceso, dándoles un cuerpo, y se encontrará que lo que este grupo nos representa es un cuadro, una obra plástica. Con la música marcha todo más seguramente; las relaciones fundamentales, juntamente con su síntesis más simple, se hallan al alcance del maestro que sólo necesita no ser pedante.

[20.] Llegamos á la instrucción, que debe educar sintéticamente la simpatía y, por tanto, engrandecer y llenar el corazón, *cum illi* donde no pudiera ser auxilia-



da por circunstancias favorables de familia, por felices amistades de infancia, quizá también por una marcada complacencia natural entre profesor y alumno. ¿Dónde buscaremos una instrucción semejante? ¿Quién no reconocerá que el procedimiento habitual de estudios parece que procura agobiar el espíritu con el peso de la masa, y entibiarlo con la gravedad de las ciencias, y aun del arte tan alabado, alejarnos de los hombres, de los hombres particulares, reales y de los grupos singulares y efectivos que forman, porque éstos agradan poco á nuestro gusto, se hallan demasiado debajo de la especulación y con la mayor frecuencia demasiado alejados de la observación? y, sin embargo, ¿no es nuestra mayor gloria trabajar por simpatía para ellos?, y, en todo caso, ¿no estamos obligados á reconocer, quizá con un sentimiento de humillación, que pertenecemos á su especie?

[21.] Se ha dispuesto en forma de cuadros todo el andamiaje combinatorio de la historia —esta serie compleja de nombres de diversas comarcas, que fluye á través de los hilos cronológicos— para inculcarla en la memoria. Se ha intentado sacar del estudio de las lenguas y del conocimiento de la antigüedad todo lo que pudiera ejercitar la memoria; se ha presentado otra vez á los poetas como modelos de todo arte. ¡Todo ello es excelente! Se ha querido, en fin, concebir la historia de la humanidad como un gran desenvolvimiento, con toda clase de ideas introducidas en él <sup>1</sup>, después se ha cambia-

<sup>1</sup> El pasaje se refiere á los *Grundzüge der gegenwärtigen Zeitalters*, de Fichte. Véase *Über Fichtes Ansicht der Weltgeschichte* (1814). “Los destinos mudables de la humanidad son lo que las montañas en la superficie de la tierra. Aquéllos muestran tan poca regularidad como éstas, y es un esfuerzo vano querer introducir la reflexión en ellas.” La juventud normal de la humanidad es el helenismo.

de otra vez la dirección de la mirada; y no sin razón, pues, en efecto, como *espectáculo*, este conjunto no constituye una totalidad, no es muy técnico, ni muy satisfactorio. Habrá, pues, de olvidarse por todo ello que aquí como en todas partes se trata de hombres á quienes es debida esta simpatía y á quienes sólo se puede dar espectáculos simpatizantes \*— y que esta simpatía se halla del modo más natural en aquellos que no pueden intuir con nosotros el porvenir, porque no conciben aún el presente—y para los cuales, consiguientemente, el pasado es el verdadero presente? ¿Es que la sencillez infantil \*\* —esta propiedad general de todos los escritores griegos clásicos— no ha podido doblegar el amor á la buena sabiduría que se les suponía, ó mejor, poseeríamos tan poco sentimiento de la propia personalidad \*\*\* para no observar que representan para nosotros una juventud como la que debíamos haber tenido que atravesar, y no una edad adulta á la cual deberíamos hoy todavía volver?

[22.] No podemos prescindir por más tiempo de la educación coercitiva, cuyos efectos sentimos penosamente muchas veces. Reconocemos que ha quedado detrás algo que debíamos haber conservado con nosotros; en vano querriamos recobrarlo á costa de esfuerzos humillantes. Pero nada nos impide hacer comenzar por el principio á nuestros más jóvenes hermanos para que puedan después caminar rectamente en el porvenir por sus propios pasos, sin zancos prestados.

[23.] Pero si quieren fomentar la obra de los antepasados es necesario, ante todo, haber reconocido como suyos, desde muy temprano, estos antepasados.

\* *Teilnehmende Zuschauer.*

\*\* *Kindlichkeit.*

\*\*\* *Selbstgefühl.*

[24.] Entonces no nos equivocaremos en el objeto de la simpatía. Ahora bien, ¿procederemos aquí sintética, elementalmente?

[25.] Ante todo, no se intentará contar los elementos de la simpatía, ni reunirlos forzosamente por un método sintético cualquiera. Y para ello es preciso elevar el espíritu á una gran temperatura, producida, no intermitentemente por el calor momentáneo de una llanita inflamada, sino de un modo continuo por una materia que desarrolle siempre un calor muy suave.

[26.] Además, la simpatía se refiere á las inclinaciones humanas; la simpatía que avanza poco á poco desde los elementos está en relación con el progreso de los sentimientos humanos; pero los sentimientos se disponen según el estado de los hombres y avanzan con él. Lo que sentimos en la sociedad procede de las relaciones complicadas de la política y de la cultura de Europa. Si esta simpatía ha de originarse de sentimientos simples, elevados, claros, cada uno de los cuales se haya manifestado puramente en la conciencia, de tal suerte que el todo sepa lo que desea, es preciso que siga la serie de los estados humanos hasta llegar al actual, comenzando desde aquel primero que se ha expresado con bastante pureza y se ha extendido suficientemente gracias á la amplitud de los múltiples movimientos espirituales que le pertenecen. Pues seguramente el pasado sólo ha revelado un corto número de sus estados; más raramente aún se ha expresado tan pura y múltiplemente como habría de desearlo la educación. Por esta causa son de un valor inestimable aquellos documentos en los cuales nos habla con voz sonora y viva; lo restante tenemos que suplirlo con la fantasía.

[27.] Finalmente, la simpatía podría desarrollarse

del modo más elemental y continuo en el trato recíproco de los niños. Pero precisamente este trato se ajusta conforme á la contribución que á él aporta cada uno, y que varía con las ocupaciones é ideas de cada cual, pues éstas dependen seguramente, si no se deja al niño crecer inculto, de la materia que se da á sus almas para elaborar. Es incuestionable que el trato de los niños y de los adolescentes es enteramente distinto según la dirección que han recibido. Si esta dirección procede á saltos les cuesta trabajo seguirla, no la siguen á gusto, se recogen en sus juegos y maquinaciones infantiles; se afirman en ellos por las relaciones que mantienen entre sí. Pero alguna vez tienen que entrar en la sociedad, en el mundo. Entonces habrá motivo para admirarse si allí se sostienen aún solidariamente, si, habiendo entrado sin simpatía, como entre extraños, persisten cada vez más inflexiblemente, entre ellos, en su pusilanimidad; habrá ocasión para extrañarse si la sociedad misma llega al fin á formarse de un conjunto movedido de partes pequeñas, las cuales gustan distraerse por sí solas y utilizan como medios para ello, en cuanto pueden, sus relaciones con el todo.

[28.] Cuán diferentemente ocurre en una nación patrióticamente acorde. En ella mozuelos de seis años os narrarán relatos de sus crónicas; los niños os hablarán de los niños grandes, es decir, de los héroes de su pasado; se contarán mutuamente historias, y remontarán juntos la historia de su país. Se apresurarán á ser hombres de su nación y llegarán á serlo. Los antiguos sabían á Homero de memoria, lo aprendían, no cuando eran hombres, sino cuando niños. Llegó á ser el educador general de la juventud, y sus discípulos no llegaron á causarle sonrojo. Sin duda no pudo hacerlo todo, y nosotros tampoco le confiaremos que lo haga.

[29.] Imaginaos un patriotismo europeo, teniendo por antepasados á los griegos y á los romanos, y no siendo las divisiones más que indicios desgraciados del espíritu de partido, que tienen que desaparecer con él. ¿Quién podrá dar una significación real á este pensamiento? Ello puede hacerlo la instrucción.

[30.] No se diga que nosotros los alemanes estamos demasiado dispuestos á ser cosmopolitas. *Demasiado poco patriotas*; esto, desgraciadamente, es cierto; pero, ¿es que tengo que hermanar aquí el patriotismo y el cosmopolitismo?

[31.] ¡Volvamos á los clásicos! Poetas, filósofos, historiadores se nos presentan en serie, esforzándose en asentar la naturaleza humana en los corazones humanos. La epopeya homérica, los diálogos platónicos no son sólo obras de arte y libros de sabiduría; representan ante todo personas y sentimientos, y sólo exigen para unos y otros una benévola acogida. ¡Tanto peor para nosotros si los extranjeros que se nos recomiendan hablan en griego! Esto nos dificulta dispensarles una buena acogida; tenemos que recurrir al traductor ó necesitamos aprender poco á poco la lengua misma. ¡Poco á poco! Ello no se hace de una sola vez, y menos cuando se hace seriamente. Lo que nos importa ahora es la práctica, tanto más cuanto que los traductores mismos no hablan el alemán más inteligible. Más adelante, con tiempo, intentaremos apoderarnos de los matices del idioma y, con ellos, del arte del poeta; ahora ambas cosas quedan igualmente alejadas de nosotros; la fábula debe sólo *entretenernos*, pero las personas deben *interesarnos*. Ello requiere, sin duda, cierta habilidad filológica en el maestro, precisamente para señalar á la instrucción gramatical los límites más estrechos posibles, dentro de los cuales pueda, sin embargo,

proseguir con la lógica más rigurosa la obra comenzada. Con todo, esta habilidad no debe pretender otra gloria que la de haber prestado un buen servicio. Que Homero ofrezca las formas más antiguas conocidas de la lengua griega, que la construcción sea en él extremadamente sencilla y fácil, que el beneficio que se obtenga en el estudio de la antigüedad sea decisivo para todos los progresos ulteriores en la literatura: son otras tantas observaciones verdaderas, pero que no tienen aquí valor alguno. Aun cuando la dificultad fuera doble y el beneficio de lo aprendido la mitad, las razones anteriores mantendrían en ellos su fuerza incomparable. Pero todo ello depende del espíritu con que se las concibe.

[32.] Tres cosas hay que hacer para aplicar esta parte especial del arte de la educación. Se tiene que determinar la elección de autores; se utilizarán principalmente Homero, Herodoto, Tucídides, Jenofonte, Plutarco, Sófocles, Eurípides y Platón. Y también los romanos que han de seguir á aquéllos tan pronto como se hayan preparado <sup>1</sup>. Después hay que indicar exactamente el procedimiento de enseñanza, y, por último, se necesitan ciertos libros auxiliares para todo lo que pueda acompañar ventajosamente, bajo la forma de narración y de consideraciones, á esta enseñanza. Sin detenerme aquí recordaré sólo que de Homero no es la ruda *Iliada* la que conviene leer, sino toda la *Odi-*

---

1 Homero, Herodoto, Platón y Sófocles son ya mencionados en el tercer *Informe* á H. von Steiger; en el cuarto se añaden Plutarco, el Nuevo Testamento, y de los romanos, Tito Livio, Cicerón y Tácito, y aquí Tucídides; "la cima de todo ello es la *República*, de Platón, el punto donde el alumno comienza seriamente á buscar la mejor constitución". *Aforismos*, 129.

sea, excepto un único pasaje largo del libro octavo (donde se pasará rápidamente sobre algunas expresiones); podrán leerse pronto el *Filocteto* de Sófocles, las obras históricas de Jenofonte (con excepción de las *Memorables*, obra verdaderamente inmoral; que debe su crédito á la teoría de la felicidad) y, en los últimos años de la infancia, la *República* de Platón, después de haber leído algunos diálogos fáciles. Ese libro es muy conveniente en el momento en que se despierta el interés por la gran sociedad humana; pero á la edad en que los jóvenes se dedican seriamente á la política llega á ser tan insuficiente como lo sería Homero á un adolescente cuando rompe con todas las cosas de la infancia. Platón el filósofo y Homero el poeta son seguramente para la edad madura; pero estos autores, ¿no merecen ser leídos dos veces? ¿No tiene en su mano el educador de la juventud el poder detenerse y el pasar por alto lo que crea conveniente?

[33.] Ya se ha dicho bastante de la educación sintética en general. Habrá de comenzarse desde temprano, y no se ha de encontrar su fin. Y hará comprender que los padres y los jóvenes tienen que prolongar el término de los años de educación más allá de lo que se acostumbra en la actualidad, pues no querrán, ciertamente, entregar al azar, á medio madurar, los frutos preciados de grandes esfuerzos. Para la mayor parte de las gentes sería precisamente esta una razón para no comenzar; pero hay otros que quieren lo mejor sólo cuando tienen que buscarlo.

[34.] Mas si el educador es llamado demasiado tarde, y no encuentra aún intacta una infancia retardada (lo que es muy raro) debe dejar los griegos y confiarse más á la instrucción analítica. Pero que no quiera descomponer de una vez en sus partes más pequeñas.

las grandes masas acumuladas; por el contrario, ha de tratar al principio las concentraciones de un modo parcial; después, por conversaciones proseguidas (que pueden ser ocasionadas naturalmente por libros escogidos en el círculo de ideas ya existentes, y leídos en común), investigando continuamente todos los puntos movibles del espíritu, ha de obrar de modo que los grupos pequeños presenten gradualmente las partes de que están compuestos, con el fin, no tanto de corregir, como de hacer consciente al hombre de lo que posee. Una vez que él ha llegado á ser para sí mismo un objeto de consideración se verá cómo se juzga, cuánta fuerza posee, dónde y cómo se puede venir en su ayuda de una manera sintética.

[35.] En cuanto á la instrucción puramente descriptiva tendremos que pedir por toda regla, como anteriormente se ha dicho, la vivacidad y el espíritu de observación del maestro. Los conceptos expuestos en el capítulo anterior debían aplicarse, combinándolos, á la instrucción analítica y á la sintética <sup>1</sup>. Recuérdese que aquí sólo se prometió un esquema; no se espere, pues, encontrar en las limitadas materias de un cuadro la estructura desmenuzada de la instrucción.

---

<sup>1</sup> Las divisiones del interés dan las divisiones principales; las tres primeras (experiencia, especulación, gusto,—*Empirie, Speculation, Geschmack*) se ordenan conforme á los conceptos mostrar, asociar, enseñar, filosofar; las tres últimas (simpatía—*Teilnahme*—por los hombres, por la sociedad y por la religión), conforme á los conceptos intuible, prosequible, exaltadora, introductora en la realidad. De este modo se originan 48 miembros de la instrucción.





## II. PROCESO ANALÍTICO

*Experiencia.*

[36.] El mostrar, designar, palpar y mover las cosas precede á todo \*. Del conjunto se pasa cada vez más á las partes, y á las partes de las partes. Se asocian las partes determinando su situación respectiva. Se descomponen las cosas en sus caracteres distintivos y se asocian estos caracteres por comparaciones. Si se ha tratado bastante detenidamente en esta forma los elementos múltiples de un círculo de experiencias, se analizan los sucesos que

*Especulación*

[37.] El examen analítico del círculo de experiencia encuentra en todas partes indicaciones de una conexión regular de la naturaleza de las cosas, es decir, una indicación de relaciones de causalidad. Sin interrogar sobre si estas indicaciones tienen un valor objetivo, si se han de explicar como transcendentales ó inmanentes, importa á la educación de la juventud que sean comprendidas tal como se presentan; que investiguemos, con la mirada del físico ó del historiador prag-

*Gusto*

[38.] La contemplación detenida origina lo estético (bajo esta palabra comprendo lo bello, lo sublime, lo ridículo, con sus matices y oposiciones). Los niños pequeños sólo ven habitualmente la masa como todas las masas. Al principio toman por bello lo abigarrado, lo que presenta contrastes, lo movido. Cuando esto les disguste y se les encuentre un día en un estado de ánimo completamente tranquilo, pero al mismo tiempo enteramente despierto, entonces ha llegado el

---

\* *Das Zeigen, Benennen, Bertasten— und Bewegenlassen.*

## DE LA INSTRUCCIÓN.

*Simpatía por los hombres.*

[39.] El análisis del trato de gentes con el fin de despertar simpatía por los hombres aislados tiene como idea principal la reducción de los sentimientos, buenos ó malos, á emociones naturales, cuya *posibilidad* pueda encontrar cada uno en su propia conciencia y con las cuales pueda consiguientemente simpatizar. Pero la comprensión real de los sentimientos de otro supone la

*Simpatía por la sociedad.*

[40.] Las reflexiones sobre la conveniencia del trato de gentes y de las instituciones sociales de todo género muestran la necesidad de que los hombres se toleren y se ayuden mutuamente. Apoyándose en esta necesidad, explica la instrucción las formas de la subordinación y coordinación social. Para que esto sea intuíble se sirve aquélla, ante todo, del ejemplo más próximo, del discípulo mismo; se colo-

*Religión.*

[41.] La simpatía por la universal dependencia de los hombres es el principio natural esencial de toda religión. Se hacen considerar las ocasiones en que los hombres manifiestan el sentimiento de su limitación; se interpreta toda presunción como una confianza errónea y peligrosa en sus fuerzas. Se representa el culto como un reconocimiento potente de la humildad; el abandono del culto conduce, por el

## INSTRUCCIÓN

*Experiencia*

nacen del choque de las cosas diversas en las modificaciones que sufre cada objeto particular. Se explica el uso que el hombre hace de las cosas. Los conceptos de causa y efecto, de medio y fin que no corresponden aquí, pueden legítimamente pasarse por alto; la experiencia no tiene que ocuparse más que de la sucesión de los hechos, del curso de sus series. El objeto de este análisis en los primeros años es, de una parte, el cuerpo humano (que entre los objetos exteriores es el más

*Especulación*

mático (y no del razonador fatalista), la marcha lógica de la naturaleza en todo el curso de los sucesos. El primer paso consiste en mostrar, en hacer resaltar la conexión del medio y del fin, de la causa y del efecto. Aquí se ha de manifestar la relación de la condicionalidad y dependencia con resultado variable, según los diversos ensayos; así, una máquina que se mueve más de prisa ó más despacio, y que se la arregla aquí ó allá para ver qué rueda funciona y cuáles no. Para esto es preciso tener en su poder el resultado que ha de solicitar la atención y no ser ni de-

*Gusto*

momento de intentar si se les puede ocupar con lo bello. Se les atrae primero, pues, á lo bello, haciéndose lo resaltar de la cantidad de cosas estéticamente insignificantes. Después se comienza á analizarlo en partes, las cuales tienen cada una de por sí un valor para el gusto. Así, por ejemplo, se tomaría un arbusto ya crecido, de éste se cortaría una rama sola en el sitio mismo de donde brota; de ésta, una hoja, y de las hojas madres las hojitas pequeñas, ó bien la flor, cuyos pétalos se pueden igualmente presentar sueltos y aislados. El alumno ha de

## ANALÍTICA

*Simpatía por los hombres.*

comprensión de los propios. Por consiguiente, se analiza el alma infantil á sí misma; descubre en sí el tipo de las emociones humanas. Se ha de aprender también á interpretar la expresión por la cual se manifiesta el sentimiento humano; primero, la expresión involuntaria; después, poco á poco, la medida y el peso de la designación convencional. Se ha de poner también gran

*Simpatía por la sociedad.*

ca á éste en todas las relaciones sociales, en su justo lugar, y se le hace experimentar toda la condicionabilidad y dependencia de su existencia. En tanto que la simpatía transporta este sentimiento á la concepción de la dependencia universal recíproca, y en tanto que el curso continuado del movimiento social, con todas sus oscilaciones hacia delante ó hacia detrás sea cada vez más conocido y estudiado

*Religión.*

contrario—en lo que él realmente conduce—, á sospechar una actividad orgullosa, que trabaja de un modo demasiado penoso por lograr un éxito pasajero. La meditación continuada sobre la marcha del destino y de la vida humanos facilita las meditaciones sobre la brevedad de la vida, la fugacidad de los placeres, el valor equívoco de las riquezas, la relación entre el trabajo y el salario. A esto se

## INSTRUCCIÓN

*Experiencia*

importante, porque, no sólo se siente el propio cuerpo, sino que se ve también el de los demás hombres), y de otra el conjunto de cosas que nos rodean, utensilios domésticos, plantas, animales, etc. El cuerpo humano lleva consigo las acciones y las pasiones humanas, juntamente con las relaciones más próximas y más simples

*Especulación*

masiado vulgar ni demasiado chocante.

Se asocian ensayos presentados antes aisladamente y se les muestra asociados; así, el movimiento del péndulo originado por el juego de ruedas en el reloj, el calor producido mecánicamente por la explosión de la pólvora en las armas de fuego, la expansión de los vapores con la contracción por el frío en la máquina de vapor, etc. Se ve, pues, el lugar que ocupa cada cosa, lo que llega á ser cada una; no se olvidan los residuos; se observa la *totalidad de las sucesiones* ó se nota el punto preciso donde su curso se sustrae á la observación. Pero los hombres cuentan los unos con

*Gusto*

observar y censurar los falsos análisis, por ejemplo, si se hace una incisión en medio de la hoja. Así ha de aprehender aisladamente y asociar después lo bello en su más sencilla expresión, la articulación de lo bello complejo y, en la nueva síntesis de las partes, lo bello de los contornos nacientes. Así se despoja también á lo bello de todo elemento de diversión y de pasatiempo; á lo principal, de lo accesorio; á la idea, de la dicción; al sujeto, de la forma. Pero toda esta disociación tiene siempre la apariencia de un refuerzo para la síntesis, pues á esto aspira el espíritu que concibe; se examinan las partes sin ensombrecer en absoluto el todo. Tam-

## ANALÍTICA

*Simpatía por los hombres.*

cuidado en presentar siempre diáfana á los demás la propia conducta y en evitar las malas inteligencias y los desaires indiscretos. Estos comienzos de una psicología íntuible para el sentido íntimo han de extenderse continuamente con el conocimiento de los hombres, y ocupar

*Simpatía por la sociedad.*

con más atención: el *orden general* será querido por el niño, lo considerará invulnerable y digno de los sacrificios que le exigirá algún día. En cuanto se manifiesta en el adolescente la fuerza corporal conviene elevar el espíritu á la idea de la defensa de la patria, haciéndole ver el ejército, este espectáculo brillante del Estado que, desde los primeros años, atrae tan vivamente los ojos de la infancia, y que perjudica fácilmente á la educación si

*Religión.*

opondrá la posibilidad de la frugalidad, la serenidad de aquel que necesita poco, la contemplación de la naturaleza que satisface las necesidades, hace posible la continuidad en el trabajo y recompensa en el todo, si bien prohíbe atenerse á los resultados parciales. De allí se le conduce á una investigación teológica universal; pero se ha de permanecer en la esfera de la naturaleza y no perderse en el caos de la actividad humana.

## INSTRUCCIÓN

*Experiencia*

de los hombres entre sí. Aquí interviene la instrucción descriptiva, que amplía el conocimiento de la naturaleza y del hombre mediante los primeros elementos de la historia y de la geografía de los pueblos. De aquí se originan poco á poco la geografía y la historia natural, por lo cual la enseñanza precede siempre á la demostración y á la asociación. Al mismo tiempo progresa lentamente la observación empírica de los hombres, que nace del ambiente inmediato. Los ejercicios analíticos de la lengua materna han de practicarse á fin de preparar el estudio de la ortografía, del estilo, de la gramática general, y aun para distinguir desde

*Especulación*

los otros y se suponen mutuamente en su trabajo, ó se perturban en la casa, en la economía general, en las profesiones, en el Estado, todo esto, asociado al mecanismo muerto de las fuerzas naturales útiles ó perjudiciales; y cuando los encontremos en la experiencia ó en la instrucción descriptiva han de ser observados cuidadosamente y examinados detenida y totalmente; pero en modo alguno entregados á una mirada superficial, al asombro, al temor ó también á un respeto prematuro. Más

*Gusto*

poco se comienza con objetos demasiado grandes; lo más simple facilita juicios estéticos más claros. Pero esto, no sólo en las artes, sino también en la vida, en el trato de gentes, en el modo de conducirse, en la forma de expresión; se indica lo que es decoroso y se exige de los niños, en tanto que sepan observarlo por su gusto. Esto es tanto más fácil cuanto más alejado haya permanecido de toda afectación artificiosa, y cuanto más se sepa mantener, en general, la más pura dis-



## ANALÍTICA

*Simpatía por los hombres.*

el espíritu cada vez más. Consiguientemente, todo fenómeno humano ha de llegar á ser cada vez más explicable; toda antipatía respecto á seres extraños, cada vez menos posible; la adhesión á lo humano, cada vez más íntima. Pero aún es preciso que todo rasgo humano sea representado, como en un espejo encantado, en el espíritu que imita pero que no es arrastrado; que sea representado en una forma más reconocible, por tanto, más perfecto en su especie, menos borrosa que en la

*Simpatía por la sociedad.*

la instrucción no suministra un contrapeso suficiente á las exaltaciones de la violencia salvaje y de la vanidad. A todo este brillo que despiden el ejército y otras instituciones del Estado, la instrucción opone constantemente el recuerdo de la fuerza real que el hombre recto aporta á sus funciones, así como la reminiscencia de los límites

*Religión.*

En general, el espíritu debe guardar fiesta \* en la religión. Renunciando á todo su pensamiento, á todo deseo, á todo cuidado, debe volver aquí al reposo. Para solemnizar más esta fiesta acude á la comunidad numerosa, á la iglesia. Pero aquí también ha de ser bastante sobrio para desdeñar, como absolutamente indigno del objeto,

---

\* *Feiern.*

## INSTRUCCIÓN

*Experiencia*

ahora los conceptos. Lo ya mostrado y asociado llega, mediante una recapitulación coordinada, precisa, á la forma de enseñanza, y cuando se pregunta qué lugar corresponde á esto ó aquello en la forma de enseñanza—en la clasificación quizá—entonces intervendrá en cierto modo el razonamiento \*.

*Especulación*

tarde pueden añadirse las separaciones de conceptos, la investigación de las definiciones, el desarrollo de las propias ideas. La enseñanza y el razonamiento pertenecen aquí á la física y, finalmente, á los sistemas especulativos.

*Gusto*

posición de ánimo. La enseñanza de los análisis estéticos y el razonamiento sobre ellos es con frecuencia perjudicial.

---

\* *des Philosophieren*

## ANALÍTICA

*Simpatía por los hombres.*

vida ordinaria, semejante á una intensificación poética, sin que no obstante haya nada de fabuloso, que rebasaría lo real y consiguientemente la simpatía misma. Los poetas clásicos nos hacen inteligible todo esto.

*Simpatía por la sociedad.*

reales á que se ha de reducir todo servidor público.

*Religión.*

las elucubraciones fantásticas y místicas, y, sobre todo, las exaltaciones del misticismo.

*Nota.*—Para mantener viva la simpatía durante la infancia, la instrucción descriptiva dispone de relatos históricos, de descripciones biográficas animadas de hombres y multitudes. ¡Pero nada de política moderna!

## III. PROCESO SINTÉTICO

*Advertencia*

[42.] La instrucción sintética suministra una multitud de representaciones nuevas que ella misma ha de elaborar. Observará incesantemente si llena demasiado el espíritu ó le deja sobradamente vacío; se encontrará aquí que, no sólo las capacidades, sino también las disposiciones difieren con las horas, y que es preciso obrar conforme á esto. El gobierno de los niños y la disciplina, pero ante todo el entregamiento del maestro á su obra entera, tratan de despertar en el alumno, desde los primeros momentos, la tendencia á concebirlo todo de un modo completo y recto, y á aprehenderlo pura y cristalinamente. Se ha de evitar construir demasiado frágil-

## INSTRUCCIÓN

*Experiencia.*

[43.] Se muestra desde muy pronto con innumerables ejemplos las operaciones combinatorias, especialmente la de la variación, que quizá es la que más frecuentemente se utiliza. Independiente en absoluto de esto

*Especulación*

[45.] El descubrimiento de las relaciones, es decir la síntesis *a priori*, supone en todos los casos importantes dificultades previstas — reflexión sobre problemas especulativos. Pero el fun-

*Gusto*

[46.] Así como las lecturas filosóficas repetidas no forman filósofos, de igual suerte no se adquiere gusto paseándose al azar entre toda clase de obras de arte, aun cuando sean real-

## DE LA INSTRUCCIÓN.

*preliminar.*

mente sobre fundamentos asentados recientemente. Lo que hoy fué claro, mañana será obscuro, y quien no se esfuerza en reflexionar sobre los elementos aislados menos podrá combinarlos y aplicarlos. En lo referente á los elementos, se cuidará en lo posible de prepararlos bastante antes de que se utilicen; se construirá también sobre amplios cimientos, á fin de que se pueda obrar aquí y allá, y haya variación. En lo concerniente á la combinación, es muy importante ocupar especialmente el espíritu, en cuanto sea posible, en formas diversas, para que prevea y aun busque los caminos de la asociación.

## SINTÉTICA

*Simpatía por los hombres.*

[47.] Al hombre en general, á lo *humano* en todas las variedades corresponde una simpatía que no puede nacer sólo analíticamente del trato con individuos cono-

*Simpatía por la sociedad.*

[48.] De las representaciones de la poesía y de la historia ha de surgir la tolerancia social y la transigencia de los hombres; ha de nacer igualmente la pre-

*Religión.*

[49.] Crear y representar la idea de Dios es misión de la síntesis religiosa. Como punto último del mundo, como cima de toda sublimidad esta idea ha de lucir en

## INSTRUCCIÓN

*Experiencia*

se presentan también las series de caracteres distintivos pertenecientes á las cosas sensibles, por ejemplo, tal como se hallan en los libros de enseñanza de la mineralogía, como series de colores, grados de pesantez, dureza, etc. Aquí también entran las formas espaciales. Primero, el cuadrado y el círculo, tal como se presentan frecuentemente, sin análisis, en los objetos que nos rodean. Después los ángulos. Para esto se utilizan las manecillas del reloj; las aberturas de las puertas y ventanas, etc. Al principio se han dibujado ángulos de 90°, 45°, 30°, 50°. Mi A B C de la intuición, que tiene aquí su lugar;

*Especulación*

damento real de estos problemas es la experiencia, tanto interna como externa; la educación de la juventud debía descansar en toda la extensión de este fundamento. El examen analítico del círculo de experiencia lleva á series de casualidades cuyo comienzo no se puede encontrar ni en la superficie, ni en las profundidades del mundo y de la conciencia. Los conocimientos naturales físicos llevan á una multitud de hipótesis, desde las cuales no se puede intentar, sin tropiezo,

*Gusto*

mente clásicas. Se adquiere un sentido estético mediante innumerables concepciones aisladas que el espíritu realiza íntimamente con serena atención; y aun esto no es ordinariamente más que una variedad de este sentido, es decir, tal ó cual gusto. Antes que el alma del niño sea sometida á fuertes impresiones que pudieran adherirse como reminiscencias, ha de percibir ligeramente las relaciones simples, los elementos estéticos de las grandes composiciones. Esto se aplica á todas las esferas de las ar-

~~ANÁLISIS~~ Sintética —*Simpatía por los hombres.*

cidos ó representados, y que aún menos se puede adquirir á la ligera con el concepto genérico universal: la humanidad. Sólo los que han creado en sí mismos las innumerables imágenes variadas de la humanidad poseen, en parte, esta simpatía y, en cierto modo, pueden comunicarla; estos son los más nobles de los poetas y, junto á ellos, los historiadores. En ellos buscamos

*Simpatía por la sociedad.*

sión de la necesidad por la cual se apaciguan y se reúnen las fuerzas contradictorias. Las advertencias sobre cómo los hombres se presentan debidamente unidos y cómo se pueden presentar, de cómo ninguno de ellos se halla en situación de llegar á ser algo grande, y menos de realizarlo si sólo cuenta con sus propias fuerzas, de cómo cada uno de ellos en y fuera de sí, no trabaja sino sobre lo que el tiempo y las circunstan-

*Religión.*

los primeros años de la infancia, en cuanto el espíritu comienza á dirigir una mirada sobre su saber y pensar, sus temores y sus esperanzas, en cuanto intenta mirar por cima de los límites de su horizonte. La religión no podrá nunca ocupar en el fondo del corazón el lugar tranquilo que le corresponde, si su idea fundamental no asciende al tiempo más antiguo del recuerdo, si esta idea no fué confiada y fundida con todo-

## INSTRUCCIÓN

*Experiencia*

supone una habilidad en estos ejercicios. En vez de presentar ejemplos sobre la construcción combinatoria de las cosas mediante series de caracteres, construcción que ha de ser precedida de una asociación libre de estas series, ó sobre el análisis de los casos dados que ha de referirse al fundamento puesto por la combinación (y que ha de aplicarse donde la realidad carezca de muchas combinaciones ideales), en lugar de esto, repito, sólo diré unas palabras sobre la gramática, y especialmente sobre la conjugación. En primer término, es preciso diferenciar los conceptos generales que en ella se combinan: persona, número, tiempo, modo, voz y los signos con que cada lengua los representan. Se ha de diferenciar además los conceptos singulares y sus series, y el desenvolvimiento del tipo de conjugación que resulta simplemente de la variación de aquellas series. Pero este tipo se desenvuelve por sí mismo cuando, in-

*Especulación*

volver á la naturaleza sintéticamente. Se presentan estas hipótesis y aquellos problemas, aisladamente, según las circunstancias; con ellos se ocupa la imaginación y se da tiempo á las diversas representaciones para que se aclaren cuanto puedan, ó al menos para que se asocien múltiplemente con la mayor frecuencia.

*Gusto*

tes, bien sean paralelas ó superpuestas. La inteligencia de las relaciones depende de la claridad y madurez de la concepción; el espíritu ha de ser afectado, no arrastrado; movido ligeramente, no enardecido. Se le rodea, pues, con los materiales de las relaciones, es decir, con aquellas que en el círculo actual de concep-



~~ANALÍTICA~~ *intelectiva**Simpatía por los hombres.*

la intuición más clara de la verdad psicológica universal. Pero esta verdad es modificada continuamente conforme á las diversas situaciones de los hombres en tiempos y espacios. Y la receptividad respecto á ella se modifica incesantemente con el progreso de la edad. Es deber del educador cuidar de que tales y cuales modificaciones, concordando siempre bien, puedan proseguir conjuntamente. Por ello *es preciso ascender cronológicamente desde los clásicos á los modernos.* Esta ascensión se extenderá por sí misma lateralmente, y el espíritu se pondrá en contacto con las sucesivas

*Simpatía por la sociedad.*

cias le suministran; todas estas advertencias han de despertar un interés que disponga á los alumnos á ocupar y dirigir á todos los hombres en la forma que es necesaria para que puedan avanzar hacia sus fines propios mejores. Pero la instrucción ha de apelar á

*Religión.*

lo que deposita la vida mudable en el punto central de la personalidad. Esta idea ha de ser colocada siempre, en formas nuevas, en el punto final de la naturaleza, como la última hipótesis de todo mecanismo que quisiera por su desarrollo llegar á ser una finalidad. Para el

## INSTRUCCIÓN

*Experiencia*

dependientemente de toda gramática, se han conocido los conceptos y la forma de la variación. Si se quiere enseñar una sola lengua, por ejemplo el griego, se muestran después de aquellas iniciaciones generales los caracteres más constantes, como los del futuro perfecto, conjuntivo, optativo, etc., y se hace descubrir palabras aisladas; después se continúa con los caracteres menos constantes, con las irregularidades que han de estudiarse especialmente. Así, se ocupa al espíritu con la conju-

*Especulación.*

De esos problemas, que parecían interesar inmediatamente la realidad, se obtienen poco á poco los conceptos; y se hace observar que el pensador es cogido aquí en los enredos de sus propios pensamientos; que ha de poseer consiguientemente para estudiarlos, el método debido. Aquí puede intervenir la lógica. El estudio de las matemáticas (para las cuales el A B C de la intuición hace ya perceptible la dependencia recíproca de ciertas magnitudes) ha de haber alcanzado desde largo tiempo un

*Gusto.*

oión están contenidas plenamente. Se las asocia de todas las formas posibles. Se muestran también las relaciones simples en cuanto se está en posesión de ellas, como ocurre en la música. Pero se cuida igualmente del estado de ánimo estético. No se debe repartir toda la fuerza entre el aprendizaje \* y la actividad corporal; la fogosidad exterior ha de ser retenida. Las conversaciones libres y animadas preparan mejor que nada ese estado de ánimo; el aislamiento bien meditado acaba de asentarlos. Si se ex-

\* *Lerhen.*

## ANALÍTICA

*Simpatía por los hombres.*

*divergencias de las individualidades* de una cultura más extensa, transplantada é imitada. Lo desigual y lo malo artificial \* que se encuentra en estas divergencias, se representa en series tales que, aun con todos sus contrastes y oposiciones, perderá aquello el carácter contagioso que suele manifestarse en los espíritus despreve-

*Simpatía por la sociedad.*

toda la modestia que es natural en la juventud no corrompida; ha de aplicar al alumno mismo las exigencias de la sociabilidad y mostrarle el desorden de la disciplina intelectual, que llena con discursos equívocos á los espíritus vacíos y ociosos, y que en los momentos críticos quita toda eficacia á la actividad pública. El interés social rechaza todo lo precipitado y aturdido; por el contrario se alía con una reflexión

*Religión.*

niño ha de ser la familia el símbolo del orden mundial; idealizando á los padres se tienen las propiedades de la divinidad. Puede conversar con la divinidad como con su padre. Los padres han de hacer comprender al niño, con una claridad creciente, que no puede compartir con ellos ni sus dioses ni su destino. De manos del arte mismo percibe pronto lo que con vano artificio quería introducir de nuevo la cultura reaccio-

\* *das Kunstlicht —Schlecht.*

## INSTRUCCIÓN

*Experiencia*

gación, se le asocia á todas sus clases de variedades, antes de que llegue á aprender de memoria \*, ya que este aprendizaje no puede suprimirse. En los ejercicios combinatorios suficientemente practicados se puede dar al tipo formas diversas, modificando en la variación el orden de las series. Un ejemplo mucho más fácil sería la notación musical, donde las series de las notas sea sustituida por la de los signos rítmicos. Se emplearán también estos ejercicios en botánica, química, matemáticas y filosofía; sólo con su auxilio se podrá exponer exactamente el edificio de las ciencias, enseñar justamente las clasificaciones y razonar sobre ellas.

*Especulación.*

grado elevado de cultivo. En este estudio se ha de ejercitar, al menos, el razonamiento lógico sobre conceptos intermedios tanto en el análisis como en la geometría, hasta alcanzar cierta habilidad. Después se añade el estudio de los sistemas especulativos (comenzando por los más antiguos y más simples); y á esto se enlaza el interés psicológico por las opiniones humanas. La misión de enseñar *a priori* la

*Gusto.*

cita el gusto, la imaginación ha de intentar observar. A esto contribuye una intimidad sincera. Para conseguirla, ha de estar seguro el alumno de que será bien recibido, sin reprensiones acerbas, pero también sin elogios exagerados. Cuando cree por sí mismo alguna cosa no debe ser vencido por su encanto, no debe agotarse ni complacerse consigo mismo. Serenado con dulces adver-

---

\* *zum Auswendig-Lernen.*

## ANALÍTICA

*Simpatía por los hombres.*

nidos cuando, investigando en la cultura, sin una firme dirección se deslumbran tan fácilmente y se conmueven de un modo tan peligroso. Avanzando sobre las cimas de la cultura humana se pasarán fácilmente, si se parte de nuestra literatura actual, los lugares arenosos y encharcados de aquélla, y para esto se proveerá al alumno de una gran seguridad frente á todas las seducciones del mundo actual. Se terminará el proceso en-

*Simpatía por la sociedad.*

económica de orden superior que concilia los fines y calcula las dificultades con las oportunidades. Se considera simultáneamente, no sólo lo que se refiere al trato de gentes—la excitación de las necesidades naturales y artificiales que le anima, el poder público que le protege ó le oprime, los diferentes ramos de la administración del Estado—, sino también lo que man-

*Religión.*

naría. Se señala particularmente la época de Sócrates, donde el destino (*predestinación real sin causalidad ni voluntad*) comenzó á ser reemplazado por la idea nueva entonces, de la providencia. Se compara ante él nuestra religión positiva con aquella en la cual quería Platón educar á la juventud griega. El adolescente se prueba en diversas opiniones. Pero su

*Experiencia.*

[44.] El golpe de vista combinatorio —que en general es una habilidad inestimable en todos los casos donde se trata de pensar en muchas cosas simultáneamente— presta aún señalados servicios en los ejercicios de sintaxis y en la comprensión del esqueleto de la historia. Este aprendizaje es ocupación de una ulterior edad infantil, y se ha de separar enteramente de la comprensión simpática de narraciones históricas, las cuales han de preceder á este momento. En ese esqueleto se encuentran yuxtapuestas varias series de nombres pertenecientes á la crónica de los diversos países, y si se quiere, á la crónica de la iglesia, de las diversas ciencias y de las artes; é importa, no sólo poder proseguir fácilmente las distintas series, sino también enlazarlas á voluntad, de dos en dos y de tres en tres. Algo se-

*Especulación.*

síntesis misma será dejada á la educación; basta que el instructor de la juventud la prepare imparcialmente. Los comienzos de la especulación pueden, en efecto, ocupar demasiado absoluta y exclusivamente al muchacho sano (y aun á un mozo de más edad); pero no le ocuparán demasiado vivamente en tanto que no pongan en juego otros intereses y no lleguen á hacerse

*Gusto.*

tencias, aunque no reprimido, se pasa de una producción á otra. Para que no se sumerja demasiado pronto en su propio gusto se le pueden presentar obras maestras de diversas especies. Estas mismas, expuestas periódicamente, dan la medida de los propios progresos en educación. Pero todo gusto sólo muy tarde adquiere un firme carácter. Para llegar á este resulta-

## ANALÍTICA

*Simpatía por los hombres.*

tero con la oposición entre la época en que se vive y el ideal racional de lo que debía ser la humanidad; además se preguntará por los medios con que podrá realizarse esto y por la contribución que ha de aportar cada uno. El hombre que ha recorrido á grandes pasos la serie de los tiempos y que en todas partes ha reconocido la misma humanidad es ciertamente menos llevado á exigir con impetuosidad ó á esperar ansiosamente una cosa del momento actual. Poco conmovido por el cambio, tratará de hacer á los demás todo lo libres que per-

*Simpatía por la sociedad.*

comuna á los hombres, el lenguaje, la fe, la ciencia, la vida doméstica y las diversiones públicas. Un diseño de la sociedad, un mapa, por decirlo así, de todas sus plazas y caminos, ha de hacer conocer al muchacho cada profesión, antes que él mismo escoja una; y con seguridad, esta

*Religión.*

carácter ha de preservarle del deseo de no tener religión alguna; y su gusto ha de ser lo suficientemente puro para no encontrar jamás soportable la desarmonía que resulta inevitable é irreductiblemente de un mundo sin orden moral, y consiguientemente (en tanto que permanezca siendo

## INSTRUCCIÓN

*Experiencia.*

mejante á esto podría decirse de las relaciones jurídicas y de las prescripciones positivas; y es conveniente para la primera infancia adquirir algunos conocimientos sobre este asunto, porque con ello se despierta la atención sobre la vida real y se facilita el futuro manejo de los asuntos propios.

*Especulación.*

así opresores é inquietantes. En cuanto ocurra esto se ha de interrumpir bruscamente con otras ocupaciones. La disposición especulativa se pierde además en este momento.

*Gusto.*

do ha de dirigir sobre sí mismo constantemente toda la fuerza de su propia conciencia.



## ANALÍTICA

*Sympatia por los hombres.*

mite nuestra naturaleza. Este es el *summum* de la simpatía.

*Sympatia por la sociedad.*

elección no se realizará demasiado tarde. La profesión elegida ha de ser cultivada de todo corazón y ornada con las más bellas esperanzas puestas en una actividad bienhechora.

*Religión.*

realista) de una naturaleza real sin oïvinidad *real*.

#### IV

##### *Sobre los planes de enseñanza.*

[50.] Una simple ojeada basta para reconocer que los cuadros precedentes no constituyen plan alguno de enseñanza; en ellos se encuentran muchas cosas que no consienten una distribución de horas regular; que más bien suponen ciertas ocasiones en que puedan introducirse en cualquiera instrucción. *El plan de enseñanza es quien prepara estas ocasiones.* Pero no puede ser bosquejado hasta que el educador haya detenidamente examinado el círculo de ideas prescrito en estos cuadros, haya introducido en él su saber entero y haya además investigado suficientemente las necesidades de su discípulo. Para que el plan de enseñanza sea eficaz tiene que someterse á estas contingencias, que, por otra parte, no tienen nada común con la idea general de la cultura múltiple. Pues esta eficacia procede conjuntamente de las fuerzas individuales del educador y del discípulo; ambas tienen que utilizarse del mejor modo posible tal como se presentan.

[51.] Es de la mayor importancia saber en qué medida y de qué modo pasa el niño á manos del educador. Una instrucción comenzada desde temprano y que sea principalmente sintética puede contar en cierto

modo con el poder que ejerce por las cosas que da. Mas en la instrucción analítica, la materia debía suministrarla el alumno mismo, sobre todo en los últimos años, en que disfruta de la masa de experiencia ordinaria y donde sólo merece ser analizado lo que ha penetrado en el fondo del espíritu. Esto explica el hecho de que en los mozos ya crecidos, cuando se manifiestan abiertamente, el influjo pedagógico es muy rápido y, sobre todo al principio (hasta donde lleva el análisis) casi maravilloso, en tanto que con los que permanecen encerrados en sí mismos son inútiles todos los esfuerzos.

[52.] El vehículo propio de la instrucción analítica es la conversación \*, sostenida y proseguida con una lectura libre, y, cuando sea posible, sustituida por composiciones escritas que discípulo y maestro se proponen mutuamente. La lectura ha de hacerse en un lenguaje ya conocido, ha de tener muchos puntos de contacto con el alumno y no interesar tanto que las frecuentes interrupciones, ó las digresiones quizá largas, que se hayan de hacer se conviertan en desagradables. Las composiciones no han de ser largas ni artificiosas, sino que, con el mayor cuidado, han de presentar clara y perceptiblemente el asunto que encontraron en la conversación, y exponer precisa y distintamente la idea principal. Han de probar que el espíritu se hallaba concentrado en su objeto. Si el alumno no lo hace bien, el maestro puede hacerlo mejor. Donde sea necesario, puede suscitar la emulación y la discusión para estimular la indolencia con tal que él mismo no se enardezca demasiado. En una educación retrasada es preciso dar una gran importancia á esos ejercicios y procurar aplicarlos á todo con el fin de

---

\* *Gespräch.*

tocar poco á poco los diversos aspectos del interés. Mas para ocupar el espíritu se puede añadir una instrucción descriptiva cualquiera, que represente vivamente los objetos y también algunos estudios accesorios poco importantes en sí mismos, pero que se distingan por contraste lo más posible. Esta será la forma completa, desprovista de plan en apariencia, del plan de enseñanza allí donde ha perdido la educación sus más bellos derechos; pero esos ejercicios serán un suplemento casi imprescindible en una instrucción que avance de ordinario sintéticamente, con lo cual no quedará oculto á la vigilancia pedagógica lo que se prepara en lo íntimo del niño.

[53.] Si se comienza la instrucción sintética á su debido tiempo y con plena confianza, se encontrará fácilmente en los conceptos que preceden *los dos hilos principales*<sup>1</sup>, que van de un extremo á otro de la educación y que el educador no debe dejar nunca de la mano. El gusto y la simpatía exigen que se ascienda cronológicamente desde los clásicos hasta los modernos. El plan de enseñanza ha de satisfacer esta exigencia disponiendo que se empiece desde la primera infancia el estudio del griego, en los años intermedios el del latín y en la adolescencia el de las lenguas modernas. La especulación y la experiencia, en tanto que ésta es explicada por aquélla, exigen ante todo un estudio completo de las matemáticas con múltiples apli-

---

1 Los dos hilos principales (*Hauptfäden*) son la naturaleza y la historia, es decir, la instrucción científico-natural y la lingüístico-histórica. *Aforismos*, 103: "hay sólo dos hilos principales que, conforme á estas dos direcciones, pueden y deben ser largo tiempo hilvanados: el conocimiento de la naturaleza y el de la humanidad. Las lenguas son sólo instrumentos."

caciones. Como puntos capitales que predominan en los comienzos de estas dos series, me atrevo á citar la *Odisea* y el A B C de la intuición. Puede considerarse como una tercera serie una sucesión de diversos estudios, los más importantes de los cuales serán la historia natural, la geografía, las narraciones históricas y la introducción al derecho positivo y á la política. En estos estudios no es necesario terminar precisamente lo que antecede antes de comenzar lo siguiente; sólo han de sucederse los períodos en los cuales cada cosa aislada adquiere valor de un modo preferente. Y cada cosa tiene necesidad de un período semejante á fin de fijarse para siempre. Si se añade á esto los ejercicios ya descritos, que han de entregarse de tiempo en tiempo al procedimiento analítico \* se habrá reunido los elementos capitales para el plan completo de la instrucción educativa; y entonces no falta más que adicionar con el pensamiento á los estudios principales los conocimientos auxiliares.

[54.] A los trabajos principales se asociarán muchos trabajos accesorios, que caen en gran parte fuera de las clases, pero no del círculo de acción de una disciplina consecuente. Por lo demás, se puede confiar en que un niño, cuyo interés se ha despertado, soportará vigorosamente la carga que ello supone. ¡Pero que no se disperse el interés! Esto sucede indefectiblemente con todo lo que perjudica á la continuidad del trabajo. Esta ha de disponerse en forma que lleve consigo misma, en su propia riqueza, la variedad necesaria; pero nunca, por amor al cambio, debe disolverse en una rapsodia sin fin. En este asunto, los pedagogos más experimentados parecen necesitar experiencia.

---

\* *analytische Verfahren.*

Aparentan no conocer el influjo de un procedimiento de enseñanza \* que sigue constantemente el rasgo uniforme del mismo interés. ¿De dónde procedería si no la distribución en partes del tiempo en la mayoría de los planes de estudios? Se debía saber, sin embargo, que entre todas las condiciones externas de una instrucción eficaz, la primera y más indispensable es ésta: *dedicar á un mismo estudio una clase al día*. Pero la masa quiere ocupar también un lugar.

[55.] Hay casos en que, sin conceder toda su amplitud á la instrucción sintética, no se quiere, sin embargo, renunciar á ella. Importa entonces abreviarla, aunque sin desfigurarla. Reducida á límites más estrechos, siendo la misma en su forma, aparecerá como vista á través de un vaso que reduce las imágenes, con colores más vivos y contrastes más acusados; pero perderá inevitablemente en riqueza, en perfección y en efecto. Desaparecerá la variedad de lenguas; se utilizarán las traducciones y los extractos en lugar de leer los textos originales y las obras completas. Pero se detendrá en las ideas capitales con tanta más insistencia cuanto menos se pueda apoyar su acción por un procedimiento variado. En las matemáticas se renunciará á exponer la variedad infinita de relaciones que esta ciencia lleva consigo; se enseñarán sólo los teoremas principales y las clases más importantes del cálculo; pero esto de un modo enciclopédico, yendo desde los más inferiores á los más elevados, porque los más elevados no son necesariamente los más complicados. Y lo que se muestre, se mostrará de un modo fundamental y fácil de retener para siempre. En historia natural, en geogra-

---

\* *Lehrart.*

fía y en historia se evitará recargar la memoria con muchos nombres, pero se cuidará de que el mundo y la humanidad aparezcan en un compendio luminoso.

[56.] En el cultivo pedagógico de las ciencias han de hacerse las mismas reducciones, escogiendo episodios bien determinados.

[57.] Siempre se puede crear, pues, la multiplicidad del interés, aun cuando este interés carezca en muchas cosas de fuerza íntima y de facilidad de expresión.

[58.] Pero sea cual fuere el plan de enseñanza, fracasará si no se utilizan las ocasiones que prepara. Es de esperar que este libro no tendrá nunca amigos irreflexivos que se figuren haber seguido sus preceptos por el solo hecho de haber comenzado desde muy pronto Homero y el A B C de la intuición. No les aplaudiré, sino cuando se hayan esforzado al mismo tiempo en hacer resaltar los hombres del poeta y en articular las formas de las cosas. Los planes de enseñanza más vanos son quizá los *planes escolares* que se trazan para provincias ó países enteros, y, sobre todo, los que se disponen para un claustro escolar *in pleno*, sin que el jefe de la enseñanza \* haya previamente oído los deseos de unos y otros, examinado el pro y el contra de cada uno, conocido las relaciones privadas que mantienen entre sí y preparado conforme á todo esto su deliberación. No es ciertamente cosa pequeña el conocimiento de los hombres y de la política que debe poseer un director de enseñanza. Pues ha de reunir varios hombres, cada par de los cuales supone un par de rivales—aun cuando no sea más que por emulación científica—, y lo ha de hacer en tal forma que concurren del

---

\* *Scholarch.*

modo más íntimo á ejercer toda su acción sobre los alumnos. Habrá de aplicar toda clase de esfuerzos en todos sentidos, tanto para disminuir los puntos de contacto de las rivalidades como para elevar el espíritu de estos hombres —más determinadamente, de estos individuos— y para asignar á cada uno, según su naturaleza, una función provechosa (¡cuántos conocimientos pierde un hombre, no permitiéndosele realizar lo que le agrada!), y finalmente, para inspirar á todos el sentimiento común de la acción verdaderamente educativa de cada enseñanza. ¿Qué sabe de esto un plan de enseñanza hecho para todo, un país? Semejante plan, trazado sin tener á la vista los individuos que han de aplicarle en diferentes lugares, habrá hecho todo lo que realmente puede hacer con sólo evitar la comisión de graves yerros que vayan contra la sucesión de los estudios y contra el espíritu reinante entre los habitantes, y así nunca podrá hacer mucho más. Confieso no sentir una pura satisfacción cuando veo á los Estados ocuparse de los asuntos de educación, creyendo ser capaces de realizar por sí mismos, por su gobierno y por su vigilancia lo que únicamente se puede alcanzar por el talento y la lealtad, la constancia, el genio, la virtud de los individuos, que lo crean por su actividad independiente y lo propagan con su ejemplo. Sólo debe quedar al cuidado de los gobiernos alejar los obstáculos, allanar los caminos, preparar las ocasiones, distribuir los estímulos: misión grande y honrosa, siempre en beneficio de la humanidad <sup>1</sup>.

<sup>1</sup> La participación del Estado en la educación la trata Herbart en su Memoria de 1810: *Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung*.



## CAPITULO SEXTO

### RESULTADO DE LA INSTRUCCIÓN

[1.] No hay dicha mayor para el pedagogo que la de entablar frecuentes relaciones con naturalezas nobles, que le ofrecen abierta é íntegramente toda la riqueza de la receptividad juvenil. Con ello mantiene su espíritu abierto y sus esfuerzos íntegros, y adquiere la convicción de que posee en la idea de la cultura humana el verdadero modelo de su obra. Queda libre de las impresiones de desdén que indisponen recíprocamente á maestro y discípulo, cuando el uno impone lo que no desea el otro. No es llevado á convertir la instrucción en juego, ó intencionalmente, á hacer de ella un trabajo para el alumno; ve ante sí una ocupación seria y trata de desempeñarla con mano ligera, pero segura. No carga tampoco el plan de las lecciones con sus conocimientos enciclopédicos (donde todo se halla previsto, menos el interés del discípulo); tiene bastante con cuidar de que la enseñanza no sea menos múltiple que las aptitudes á las cuales se dirige. No es poca cosa, en efecto, satisfacer de un modo continuo el espíritu infantil aún puro y llenarlo sin cesar.

[2.] *Llenar el espíritu* \*, tal es, antes de precisar más distintamente, el objeto general de aquello que, como resultado, debe surgir de la instrucción. La humanidad educada necesita siempre, en su estado artificial, del arte; una vez adquiridas las comodidades, acumulados los tesoros, satisfechas las necesidades de la naturaleza,

---

\* *Ausfüllung des Gemüts.*

es preciso dar ocupación á la fuerza y no dejarla inactiva. La vida de los ricos ociosos ha indignado á los observadores de todos los tiempos. "¡Mortificad la carne! ¡Tornad á los bosques!" <sup>1</sup> La humanidad se lanzará siempre á sí misma este apóstrofe si no sabe impedir el nacimiento de los brotes que suelen apuntar tan lozana como feamente en la cultura. El capricho ha de agotarse en los esfuerzos espirituales, y así se remediará el mal.

[3.] En la esperanza de que la instrucción, tal como ha sido descrita hasta aquí, no carecerá de cantidad, ni de extensión, ni de fuerza, investigaremos todavía la cualidad del estado de espíritu que prepara.

## I

### *La vida y la escuela.*

[4.] *Non scholae, sed vitae discendum!* <sup>2</sup> Esta sabia máxima sería mucho más clara si se supiera de antemano lo que entiende por escuela y por vida.

[5.] Quizá lo explicará esta corta traducción: *no la ostentación, sino el uso* \*. De este modo se convierte en una discreta regla económica, aplicable tanto á la compra de muebles, como á la de conocimientos.

[6.] Pero la vida no consiste simplemente en utilizar diversos medios para distintos fines. Una vida semejante se haría sospechosa de haber extinguido el interés múltiple bajo algunos deseos. Pero una vida tal no es

1 Son manifiestas las alusiones al ascetismo medioeval y á Rousseau.

2 No enseñar para la escuela sino para la vida.

\* *nicht dem Prunk sondern dem Gebrauch.*

ciertamente el resultado de la instrucción que tenemos á la vista. Y así como no reducimos la vida al mero uso, tampoco limitamos la escuela á la ostentación. No sirve, pues, nuestra traducción de aquella máxima. Sin entregarnos á minuciosas correcciones de exégesis, intentaremos mejor explicarnos á nosotros mismos la relación entre la escuela y la vida, sin cuidarnos de volver á parar á la oposición: *non scholae, sed vitae*.

[7.] Comprendemos más fácilmente la vida cuando nos preguntamos cómo continuarán conviviendo con nosotros en el curso de los años los miembros conocidos del interés.

[8.] La experiencia propiamente dicha, la mera observación, no encuentra ni busca fin alguno; gusta de las novedades, y cada día produce las suyas. Las que produce al día pertenecen casi siempre á la simpatía, pues el bienestar de los hombres como el de los Estados se hallan siempre en movimiento. Así la observación y la simpatía son los movimientos del espíritu mediante los cuales nos apropiamos del tiempo en cada momento, y mediante los cuales realmente vivimos. Cuando el latido de su pulso se debilita, los hombres llegan á encontrar largo el ocio; los más osados abren las puertas del tiempo y buscan lo eterno.

[9.] La especulación y el gusto no se han hecho para el curso de la vida, para el cambio. Los sistemas no son los únicos que han de avergonzarse del cambio: el individuo también, una vez determinados su opinión y su gusto no renuncia con agrado á ellos, y no puede hacerlo honradamente. Nuestros principios son demasiado obra del esfuerzo y de los años, para que una vez formados puedan fácilmente modificarse.

[10.] Ellos son el ancla de la reflexión y de la personalidad; por el contrario, la observación, y con ella la

simpatía, se entregan continuamente á nuevas *concentraciones*.

[11.] En efecto, quien ha visto y sentido mucho, adquiere también con el tiempo cierta temperatura que está por encima de la tempestad de las pasiones. Lo nuevo es demasiado insignificante frente á lo ya sentido \*. Pero esta temperatura no es todavía serenidad, no es aún dominio; es sólo movilidad menos vencible.

[12.] En las personas distinguidas, que no se han ejercitado en pensar, la religión gobierna casi exclusivamente el timón de la vida, ocupando á la vez el lugar de la especulación y del gusto. *Todo el mundo* necesita la religión para el *reposo* \*\* espiritual; pero los movimientos del espíritu someterán aquellos que se hallan educados para ello á la doble disciplina del juicio teórico y del práctico.

[13.] La observación que acumularía sin cesar y que perdería una cosa tras otra, y tras de todas la propia personalidad,—la simpatía que, en el ardor de sus exigencias, querría intervenir gobernando en todas partes, y que precisamente por ello se expondría á enfriamientos mortales—, han de ser moderadas y entibiadas por la especulación, primero abandonando lo mudable para ascender al ser; pero después y sobre todo, porque mirando hacia atrás en lo suprasensible, determina y delimita la posibilidad general de lo sensible, y adhiriéndose otra vez á la experiencia, previene contra la precipitación, la exageración, las esperanzas y temores desmesurados, los errores y la circunspección mezquina de aquellos que no piensan en la medida y en el tiempo, y en todo el gran proceso de las fuerzas.

---

\* *das Schon-Empfundene.*

\*\* *Auszuhen.*

[14.] Para ocupar dignamente la fuerza despertada, que, una vez adquirido el conocimiento, espera en los límites de la reflexión hasta que se presente el guía, tiene el gusto sus formas modelos, sus ideas. Representar lo honesto, lo bello, lo moral y lo justo, en una palabra, todo lo que en su plenitud satisface á la contemplación más acabada, sería la labor sosegada de una vida puramente reflexiva, si ante todo no fuera necesario esforzarse en suprimir lo desagradable, cuyas masas fastidiosas yacen amontonadas por todas partes donde los hombres distraídos han obrado á su antojo. El gusto es severo, y no se vuelve atrás en nada. La vida ha de disponerse conforme á él, ó se somete á sus reproches.

[15.] Para poder explicar enteramente cómo la especulación y el gusto, los dos señores de la vida, disponen de ella, busquemos el sistema de la filosofía, la clave de la bóveda de la instrucción.

[16.] Es triste ver cómo nuestra filosofía ha desconocido hasta ahora tan á menudo la naturaleza de la especulación y del gusto, los cuales son en absoluto independientes uno de otro; cómo ha maltratado el gusto en nombre de la especulación y la especulación en nombre del gusto; es triste ver cómo ha oprimido con ambos el espíritu de observación y la simpatía, y cómo ha herido así á la vida misma; es triste apercebir las convulsiones epilépticas bajo las cuales se consumen incautamente á veces jóvenes vigorosos, tendiéndose aquí y allá entre el universo y el yo —de los cuales, el uno es demasiado extenso y los dos sobrado profundos— y que ya casi aniquilados se alaban de haber comprendido *que nada es el todo*. Nada más irritante para el sentimiento pedagógico que la imprevisión con que frecuentemente se arroja el resultado de una instrucción cuidada en medio del torbellino de las especulaciones

arriesgadas de la época, y se abandona á sus éxitos dudosos. No me parece bien lamentarme aquí con quejas inútiles; la pedagogía sólo tenía que señalar el lugar peligroso .

[17.] Sin embargo, la marcha de la especie humana exige que los que para ello sirven se arriesguen á buscar la debida ancla de la reflexión, y continúen buscándola hasta que la encuentren.

[18.] Es posible que algunos hombres puedan vivir para sí feliz ó desgraciadamente en una obscura simplicidad natural. Donde las olas de la vida no son muy fuertes no se necesita mucha fuerza para mantenerse erguido.

[19.] Pero nosotros, viviendo en medio de una serie de Estados civilizados, interesándonos por la humanidad y la sociedad, nosotros somos impulsados por esto mismo á buscar una unidad ideal \* que pueda llegar á ser el punto de reunión de la reflexión universal originada de las innumerables concentraciones, en que se dispersa la multiplicidad. El antiguo reproche de Solón á los atenienses "Aisladamente, los individuos tienen inteligencia; reunidos, no tienen ninguna", da á conocer una necesidad antiquísima de la humanidad, las fuentes de una inteligencia general.

[20.] Todas las concentraciones deben fundirse en la reflexión, y *la vida siempre nueva engendrar siempre de nuevo la escuela*. Así ocurre realmente en los tiempos en que hay hombres reflexivos, que saben cultivar los frutos de la vida. No hay que lamentarse de que hasta ahora se hayan creado continuamente escuelas di-

---

1 No se puede exigir más de mí. Si se me quiere, sin embargo, pedir cuentas, tengo que remitir al suplemento de mi tratado *De Platonici systematis fundamento*. (N. de H.)

\* *Gedankeneinheit*.

ferentes; más bien habrá que reflexionar sobre el breve tiempo y las cortas fuerzas que se han dedicado á ello.

[21.] ¡Traduzcamos ahora con mayor fidelidad que antes! Escuela —demostramos á esta noble palabra su recta significación—, *escuela significa ocio* \* y el ocio es patrimonio común de la especulación, del gusto y de la religión. Vida es el entregamiento del observador simpático al cambio de la actividad y pasividad exteriores. La dura máxima que parece hacer del cambio el fin del ocio, y de la reflexión el medio de las concentraciones se dulcificará y nos permitirá pasar de una palabra á otra, y considerar el tránsito de la actividad y pasividad á ocio y viceversa, como la respiración del espíritu humano, como la necesidad y el síntoma de la salud.

[22.] Lo mismo, en cuanto al género de estado de espíritu que la instrucción múltiple —en tanto que lo permite el saber del tiempo— trata de preparar. *En él se hallan unidos el placer de la vida con la elevación del alma, que sabe separarse de la vida.*

## II

### *Ojeada sobre el período final de la instrucción.*

[23.] Precisamente cuando la vivacidad natural ha adquirido toda su fuerza expansiva, y presta el mayor servicio á la extensión del interés, es cuando se presentan más inmediatamente á la vista los puntos aislados, detenida en los cuales se concentra cada vez más la mirada espiritual. Esos puntos mismos no nos preocupan; pero sí su acción general.

---

\* *Schule heisst Musse.*

[24.] Todo hombre tiene que obrar \*. El adolescente sueña con su obra; por consiguiente, también con los medios y caminos y obstáculos y peligros, y más determinadamente, con aquellos, grandes ó pequeños, que se relacionan con su obra. Por esto llega á hacerse *interesante lo que le aprovecha ó le perjudica*; indiferente, por esto, lo que no entra en esta esfera. Distingue los hombres, las cosas y las ciencias. Eleva lo real, rebaja la erudición. Las lenguas clásicas desaparecen; las lenguas muertas ceden el sitio á las vivas. El gusto y la investigación buscan el nivel del tiempo para sentirse cómodamente entre sus contemporáneos. El amor sustituye á la simpatía, y los buenos deseos por la sociedad buscan una ocupación. Entonces se presentan los desinteresados, los envidiosos y las gentes de intenciones equívocas; entonces es preciso velar, estar alerta, ganar, eludir, deslumbrar, asustar, adular; con tantos intereses no se puede tener en cuenta la multiplicidad.

[25.] Es natural que el educador contemple con tristeza este empobrecimiento del espíritu. Pero sería vergonzoso para el amigo de la pedagogía si ésta no pudiera decidirse seriamente á reparar ese empobrecimiento por pobreza originaria.

[26.] No llegará á ser tan grande el mal. Un interés bien fundado, verdaderamente múltiple, nutrido por una instrucción continua y fuerte, se opondrá á ese estrechamiento; alzará su voz en el plan de vida; elegirá ó rechazará los medios y los caminos, abrirá horizontes, adquirirá amigos, avergonzará á los envidiosos; se manifestará obrando, primero por la simple representación de una personalidad robusta y después por

---

\* *Jeder Mensch hat zu tun.*



la riqueza de tantos ejercicios que pueden, en caso necesario, convertirse en destrezas. Y así el capricho grosero es encerrado en límites que no podrá franquear más.

[27.] Del giro que tome este desarrollo depende la personalidad del hombre futuro. Aquí se separa lo que el hombre quiere y no quiere, y se manifiesta lo que opina de sí mismo. Se fija el honor interior. Se limita el trato de gentes; y la firme adhesión á las personas, cuya estimación se quiere ganar, impone en cierto modo la obligación de merecerla. Aquí todo tiene importancia. Todo lo que el adolescente ha aprendido, pensado, practicado hasta ahora contribuye á determinarle su lugar entre los hombres y en sí mismo; y así lo consigue ahora y llega á hacerse uno. Todo lo que desea, ama, concede, desprecia se ordena mezclándose y superponiéndose en todas las gradaciones, en tanto que afirma conjuntamente el ideal y el plan de la vida. Posteriormente se originan rectamente de esto todas las consecuencias. Quien se deja arrastrar por la actividad pública no pone apenas gusto personal en sus asuntos; se separa del deber el afán del negocio, y esto en perjuicio de ambos. Aquel á quien el egoísmo le ha abierto el camino, observará en lo sucesivo los hombres y las cosas en razón inversa de su alejamiento á él. Pero todo cuanto se conceda á la simpatía en la elección de la condición futura y todo cuanto se otorgue al cuidado por el propio perfeccionamiento, todo ello es asegurado, no ciertamente en la ejecución, pero sí en la voluntad, en la personalidad, con tal que el joven haya aprendido á resistir á la veleidad.

[28.] Vemos aquí confinar el resultado de la instrucción con el resultado de la educación del carácter. Se comprenderá bastante claramente que con el buen

éxito de la instrucción realmente múltiple se asegura también la rectitud del carácter, de lo cual difiere bastante la firmeza, la resistencia y la invulnerabilidad del carácter.

[29.] Para explicarnos suficientemente estos dos puntos, en lo que es posible hacerlo sin una suposición precisa de la psicología y la filosofía práctica, hemos de volver antes á estudiar conceptos semejantes á aquellos con los cuales hemos iniciado la presente obra.

## LIBRO TERCERO

### FUERZA DE CARÁCTER DE LA MORALIDAD \*

#### CAPITULO PRIMERO

##### ¿QUÉ SE ENTIENDE POR CARÁCTER EN GENERAL?

[1.] Anteriormente hemos visto ya á la voluntad como asiento del carácter; naturalmente, no los deseos y caprichos mudables, sino lo uniforme y permanente de la voluntad; esto por lo cual recibe determinada-mente una forma y no otra. La naturaleza de la resolución la llamamos carácter. *Esto que el hombre quiere comparado con lo que no quiere.*

[2.] Por una comparación semejante se determina la forma de cada cosa. Esta forma surge de una esfera infinitamente más grande, se la conoce por diferenciación. El carácter es, pues, la forma de la voluntad. Y no se le puede concebir sino en oposición con lo que acepta y con lo que rechaza.

[3.] Para la parte negativa del carácter, tenemos que diferenciar la voluntad deficiente de la voluntad negativa \*\*. Una voluntad deficiente, pero que pudiera resolverse, correspondería á las indeterminaciones del

---

\* *Charakterstärke der Sittlichkeit.*

\*\* *mangelnden Willen von verneinenden Willen.*

hombre. Sólo lo que es excluido por incompatible con la firme voluntad positiva es tan característico como el no querer \* explícito. Pero esto último sirve todavía de confirmación.

[4.] Se observa al hombre para saber lo que vale: se quiere fijarle como objeto. El mismo siente una necesidad análoga. Para ser comprendido ha de ser comprensible. Y esto nos lleva á una distinción importante.

## I

*Parte objetiva y parte subjetiva del carácter.*

[5.] Es una añeja preocupación lamentarse de que el hombre tiene á menudo, por decirlo así, dos almas.

[6.] El se observa, querría comprenderse, complacerse, dirigirse. Pero antes ya de esta observación, sumido en las cosas y en los hechos exteriores, posee una voluntad, y á veces, unos rasgos de carácter muy acentuados. Estos constituyen lo objetivo que es aprobado ó negado por el sujeto que lo contempla, mediante una nueva voluntad nacida de una disposición de espíritu enteramente otra.

[7.] En caso de conflicto ¿cuál de ambas voluntades determina el carácter? Es claro que lo que reunido le hubiera afirmado, le destruye y le dispersa ahora, y es claro igualmente que las mejores exigencias que nos hacemos á nosotros mismos, cuando sólo impiden caer en el mal decisivo \*\*, no pueden á lo más sino mantener una saludable falta de carácter.

[8.] En tanto que una de las partes del carácter es todavía débil, la decisión anterior de la otra puede in-

\* *Nicht-Wollen.*

\*\* *in das Entschieden-Schlechte.*

fluir mucho sobre ella. Esto se confirma en muchos jóvenes, que, habiendo vivido abandonados, pero no corrompidos, no tardan, bajo el influjo de un amigo de más edad ó de una lectura bienhechora, en adquirir una firmeza considerable en el bien. Ello se confirma menos felizmente allí donde, con enseñanzas y exhortaciones numerosas y tempranas —por puras que, por lo demás, sean— se trata de prevenir todos los malos rasgos de carácter que se originan interiormente. Pues aunque este influjo obre poderosamente, no puede, sin embargo, impedir que en el largo curso de los períodos de educación subsiguientes irrumpen aquí y allá los impulsos ocultos bajo las buenas enseñanzas y produzcan á veces anomalías raras. Si esto no obstante, la moral quiere obrar directamente sobre los hombres, no puede hacer otra cosa que dirigirse á lo subjetivo de la personalidad, á fin de que ésta se ensaye entonces sobre el fundamento objetivo y vea lo que puede hacer.

[9.] La educación, en cambio, no se acomoda en modo alguno á una marcha semejante. El fenómeno tan corriente como natural de que los hombres inventen *a posteriori* las máximas según sus impulsos para gozar de la comodidad de un derecho consuetudinario interno ha de servir á la educación de advertencia para consagrar sus cuidados preferentes á la parte objetiva del carácter, que crece y se forma bastante lentamente á su vista, bajo su influjo. Ordenado esto, se puede esperar que la fuerza ordenadora de una buena moral dé buenos resultados; después, la sanción y la enmienda y afinamiento últimos del carácter dispuesto moralmente han de ser realizados por la parte subjetiva; pero esto se hará fácilmente.

## II

*Memoria de la voluntad.*  
*Principios.*

*Elección.*  
*Lucha .*

[10.] Hay una disposición para la firmeza del carácter que á veces se percibe desde muy pronto, y cuya manifestación no puedo designar mejor que con las palabras *memoria de la voluntad*.

[11.] Huyo aquí de todo estudio psicológico de los fenómenos que se ha estampado con los nombres de memoria, facultad de recordar, etc., como si supusieran una actividad particular —y aun una facultad— del espíritu. Me admira, sin embargo, que no se haya puesto cuidadosamente en parangón la persistencia de nuestras representaciones con la persistencia de la voluntad, que sirve de fundamento especial á la parte objetiva del carácter.

[12.] A un hombre que no se figure su voluntad como idéntica á sí misma, tan á menudo como se renueve la ocasión y también las representaciones en la memoria, y que haya de acudir con la reflexión á la decisión precedente, le costará gran trabajo adquirir un carácter. Y precisamente porque no es frecuente en los niños la persistencia natural de la voluntad, tiene tanto que hacer la disciplina.

[13.] No hablamos ahora inmediatamente sino de la condición de esta persistencia, á saber: una mirada uniforme y una penetración suficiente en la esfera de

---

1 A la tetracotomía: memoria de la voluntad, elección, principios, lucha (*Gedächtnis des Willens, Wahl, Grundsatz, Kampf*), corresponde la de los grados de la instrucción (claridad, asociación, sistema, método) y de la disciplina (disciplina mantenedora, determinante, regulativa y sostenedora).

las representaciones que da origen á la voluntad. Quien no ha reunido desde el principio y además no mantiene reunidas las consideraciones que sirven de fundamento á la voluntad tendrá siempre diferentes opiniones. Aquí influye mucho la situación exterior.

[14.] Lo elemental de la parte objetiva del carácter es lo querido —aceptado ó rechazado— persistentemente. Pero esto elemental es múltiple; y no todo es querido con igual fuerza y firmeza. Con la *elección* se determinan estas gradaciones. Elección significa *preferencia y menosprecio*. Para quien realiza puramente esta elección todas las cosas tienen un valor limitado, y nada, sino lo supremo, puede llenar el espíritu de aspiraciones infinitas. Las tendencias tienen una construcción fija. Precisamente por las diferentes relaciones cuantitativas de esta construcción se diferencian los caracteres; de otro modo, todos los hombres tendrían casi las mismas tendencias. Es evidente, por lo demás, que esa evaluación sólo puede realizarse según una medida individual. Pero ha de realizarse para que se consolide el carácter. Tenemos que saber hasta qué puntos nos son caros nuestros deseos. Ha de suprimirse todo lo mezquino, y ha de desaparecer ante lo más grande y más importante.

[15.] Donde exista memoria de la voluntad allí también se decidirá por sí misma la elección. El peso de los deseos subordinará involuntariamente estas elecciones entre sí. Sin *ninguna reflexión teórica* (pues los motivos preparados así sólo pueden adquirir importancia práctica mediante la elección originaria) el hombre tendrá conciencia de lo que prefiere ó de lo que sacrifica gustoso, de lo que teme más ó menos; lo experimentará en sí mismo. Pero un espíritu voluble no puede tener aquí una experiencia pura.

[16.] Si ahora el espíritu —como la inteligencia— interviene, y se contempla á sí mismo y á los objetos de la voluntad, importa saber hasta qué punto la parte subjetiva de la personalidad puede mantenerse independiente de la objetiva. Un gusto elevado haría tan imparcial el juicio sobre sí mismo como el que se dirigiera sobre un extraño; la parte subjetiva del carácter sería y permanecería siendo, al menos, puramente moral, á pesar de todas sus desavenencias con la parte objetiva. Pero el hombre que se contempla á sí mismo sólo trata ordinariamente *de manifestarse*; y aquí, que hablamos del carácter en general, podemos prescindir de examinar hasta qué punto este propio manifestarse \* puede alejarse de la norma moral.

[17.] El esfuerzo dirigido á comprenderse actúa inmediatamente como un esfuerzo encaminado á afirmarse; así resalta en la conciencia lo más firme frente á lo menos firme. El hombre llega fácilmente, de esta suerte, á poseer cierta especie de unidad consigo mismo. Aquí se encuentra un sentimiento de bienestar lo bastante poderoso para hacerse dueño de la crítica interior. Así se elevan las prominencias de lo objetivo á *principios* en lo subjetivo del carácter; y se legalizan entonces las tendencias dominantes.

[18.] Pero la autointuición que crea los principios presta aún otros servicios á la afirmación interior. El individuo sólo puede concebirse con el ambiente que le rodea; y sus tendencias, con los objetos de ellas. En la fuerza íntima del pensar teórico se une también á los principios la consideración de la variabilidad de las circunstancias, conforme á las cuales ha de disponerse la aplicación de aquéllos. El hombre

---

\* *Sich-Aussprechen.*



aprende á determinarse conforme á los motivos; aprende á oír las razones, es decir, aprende á subsumir cada vez en los principios superiores que ha aceptado los principios superiores que el momento presente le suministra y á poner en práctica sólo las conclusiones que así se originan. A esta propiedad del carácter la llamo *motividad*; la cual ha de estar unida íntimamente á la firmeza de los principios.

[19.] Pero la parte objetiva de la personalidad nunca puede concebirse entera y absolutamente en los principios. Cada individuo es y permanece siendo como un camaleón; y la consecuencia de ello es que todo carácter se halla frecuentemente comprometido en una lucha interior. En tal lucha resplandece la fuerza del hombre, y quizá la virtud; pero la salud espiritual se halla en peligro, y, al fin, también la corporal. Por esto hay razones para desear que esta lucha no exista. Pero una moral contrahecha que enseñe que no se debe luchar no puede extinguir la lucha; sin embargo, se puede esperar de las medidas preventivas de la educación una dulcificación de aquélla.

## CAPITULO SEGUNDO

### DEL CONCEPTO DE MORALIDAD

[1.] Lo que hemos dicho anteriormente del carácter en general era sólo una enumeración de fenómenos psicológicos. Pero quien ponga algo en la palabra moralidad debe decirse que no basta que cada uno tenga un carácter cualquiera.

[2.] Se reconoce, pues, que la moralidad tiene por fundamento algunos derechos frente al carácter en cierto modo existente; derechos que no pueden ser inducidos á la resignación por la resistencia que encontrarán en la acción puesto que no poseen esencialmente fuerza alguna para triunfar; y no tienen apenas nada de común con lo real y lo natural, ni aun en ningún respecto con lo que es, sino que, por el contrario, añaden algo enteramente extraño á esto y sólo intervienen en ello para criticar. Y una crítica no viene á las manos con aquello de que habla.

[3.] Pero el carácter que no se acomode á la primera crítica podría muy bien atraer sobre sí una segunda. La disonancia en esta crítica acabaría por no agradar al hombre, y así podría quizá provocar al fin la decisión de *obedecer* á aquellos derechos como mandatos. Todo el mundo sabe que los hombres se sienten

impulsados en esta dirección, y que también suelen dar en ella más ó menos pasos.

[4.] Pero ¿quién es capaz de repetir en una serie lo que propiamente dice la primera crítica? El derecho y la moral no se hallan acordes, aunque los dos hablan en nombre de todos.

[5.] Sobre esto había asentado yo algunas conclusiones en el tratado *Sobre la representación estética del mundo*, las cuales sólo podían tener algún valor para aquellos que estuvieran en situación, al menos por un momento, de salvar la contradicción que representa querer imponer al concepto de moralidad, objetivamente valedero y universalmente válido, determinaciones nacidas de su idea \*.

[6.] Nadie exigirá que la pedagogía anticipe explicaciones y confirmaciones que sólo pueden derivarse de la filosofía práctica. Por esta causa yo ruego que se adquieran aquí conocimientos históricos de algunas clases de representaciones que se entrelazan fatalmente en la exposición de mis principios educativos.

## I

### *Parte positiva y parte negativa de la moralidad.*

[7.] Por mucha que sea la humildad que se encuentre en la moralidad, la *virtud* que se muestra en la realización de lo moral se llama siempre *fuerza* y jamás *debilidad*.

[8.] Sin embargo, la realización de lo moral sería siempre débil, si no fuera más que una concesión hecha á las pretensiones *de afuera*.

---

\* *Ansicht*.

[9.] En estas pretensiones hablamos más bien nosotros mismos; y lo hacemos de esta suerte al criticar nuestro carácter y al requerirle á la obediencia. Es el sujeto que se considera en nosotros quien esta vez se eleva por cima del simple manifestarse \* sobre el estado en que se halla.

[10.] Las dos partes de la moralidad, la positiva y la negativa, se encuentran aquí sólidamente unidas. El criticar mismo es positivo; pero la crítica suena negativamente para el carácter no acomodado á sus exigencias, es decir, para el que no está fundado en la parte objetiva de la personalidad. Y la negación se transforma en una supresión y sacrificio real, en cuanto la persona se determina á la obediencia. Ella considera entonces como imperativo categórico lo que en sí mismo era un simple juicio.

[11.] Fué sin duda un error comenzar científicamente la moral por un imperativo categórico. En ella tenía que preceder lo puramente positivo, y se había de explicar simultánea y sucesivamente una multitud de conceptos que Kant no ha considerado plenamente. Pero cometieron un error mayor aquellos que olvidaron aquí desligar á la humanidad del imperativo categórico.

## II

### *Moral.*

*Juicio.*

*Entusiasmo.*

*Resolución.*

*Autocoacción \*\*.*

[12.] Se habla de un sentimiento moral, y hasta se le encuentra ya desde muy pronto en los niños. Se

\* *Sich-Aussprechen.*

\*\* *Selbstnötigung.*

habla también de razón práctica, y esto muestra que no se quiere confiar las manifestaciones originales de la moralidad á un sentimiento variable; obscuro, á una emoción y afección del espíritu, sino que se pone esta exigencia muy natural: las manifestaciones de una autoridad semejante deben ser explicaciones determinadas y serenas en las cuales se expresen perfectamente perceptibles y distintos el objeto sobre que se decide y la decisión que de él se ha tomado. Pero cuando de tan buenos fundamentos se transfiere á la razón la facultad de enunciar las primeras determinaciones fundamentales de la moralidad no se percibe que se la pone en manos de una artista teórica, la cual acude á la lógica y á la metafísica; define la ley moral por su universalidad; deriva el bien de la libertad y aun llamará en su auxilio á toda la filosofía transcendental para explicar la posibilidad de la conciencia moral antes de hacernos reflexionar claramente sobre un solo punto de nuestro sentimiento moral; esto último nos enseñaría y nos haría separar de lo accidental lo que aprobamos y rechazamos cuando empleamos las expresiones de aprobación ó reprobación moral. No será quizá demasiado difícil á aquellos contemporáneos míos que, con la presentación de aquellos errores se hayan convencido de que una decisión moral no es ni un sentimiento, ni una verdad teórica, adquirir una disposición favorable para el gusto, sobre todo cuando yo les asegure que lo que llamo gusto moral nada tiene de común con la charlatanería de moda en nuestros días, como tampoco con la confusión de lo bello y de lo bueno, según el principio estoico: *ὅτι μόνον ἀγαθόν τὸ καλόν* <sup>1</sup>.

[13.] Pero sea cual fuere el nombre que se dé al jui-

1 *Sólo lo bello es bueno.*

cio moral, es en todo caso un juicio claro y sereno, firme y preciso que ha de constituir en el hombre el fundamento de la moralidad, si no se quiere sustituir el *entusiasmo* moral por un celo impetuoso ó por un anhelo enfermizo que consideren el bien como un objeto del deseo y sean incapaces de una acción reflexiva y oportuna. Sólo de la abundancia y multiplicidad de ocasiones en que se pueda realizar el juicio moral —de las cuales encuentra el individuo en sí mismo tantas que ha de considerarlas con una mirada desprovista de todo temor que le precipite— y de las cuales ofrece una provisión inagotable la familia, el trato de gentes, finalmente todo lo que cae dentro de la esfera de la instrucción sintética y de la analítica, sólo de esta riqueza, que además es susceptible de una representación ordenada y comprensiva, de una construcción poética, si puedo usar otra vez esta expresión atrevida <sup>1</sup>, en resumen: *sólo de la potencia estética de la mirada moral que se dirige á todo puede nacer puramente, libre de deseos y en una forma compatible con el valor y la prudencia; el entusiasmo por el bien, con el cual se fortifica la verdadera moralidad hasta convertirse en carácter.*

[14.] Ya en la parte objetiva del carácter han de coexistir las concepciones de lo bueno y de lo justo con las del gusto y con las de la prudencia y, animadas por su claridad, ocupar en la elección general el lugar preferente que les corresponde sobre todas las emociones

---

1 En *Über die ästhetische Darstellung der Welt als Hauptgeschäft der Erziehung*, dice Herbart: "Una construcción semejante no puede ser meramente lógica; no puede adquirirse con una moral exactamente clasificada; ésta no entusiasmara á la voluntad, no la impulsaría á obrar. Se necesita, por el contrario, una construcción en parte poética y en parte pragmática."

del deseo. Pero también han de penetrar en la parte objetiva del carácter y manifestarse como principios. La *resolución moral* —que introduce el lado negativo de la moralidad— queda entonces expuesta á la no observancia \*, y consiguientemente á la humillación, pues muy raramente una naturaleza humana se volverá á hallar concentrada enteramente en ella. Sin embargo, la humillación no destruirá la decisión, si el entusiasmo es durable, y si la educación se ha guardado de injertar enseñanzas morales en las emociones fugitivas.

[15.] Así como la menor en el silogismo acompaña á la mayor, lo mismo la resolución exige la *autoobservación* \*\*. Importa aquí, sobre todo, concebir exactamente la propia individualidad; quien se juzga falsamente se halla en *peligro* de destruirse á sí mismo. Pero también todo lo que, en general, pertenece á la motividad del carácter ha de ser sometido á la fuerza impulsiva del principio moral y actuar, retrospectivamente, en su aplicación. El hombre ha de considerar con los ojos de la moralidad su posición entera en el mundo; ha de decirse hasta qué punto su interés supremo puede ser perjudicado ó favorecido por las circunstancias. Ha de armar á la mirada práctica con la mirada teórica. Ha de obrar conforme á esto. A ello me refero en otra parte con el término: construcción pragmática del orden de la vida moral.

[16.] El final lo constituye la *autocoacción*; con ella experimenta el hombre lo que es. Y cualesquiera que sean las debilidades que aquí se hayan mencionado, su

---

\* *Nichtbefolgung.*

\*\* *Selbstbeobachtung.*

principio ha de ser buscado y proseguido en todas las profundidades de la individualidad <sup>1</sup>.

---

1 En el *Umriss*, 2.<sup>a</sup> ed., § 148, sólo se encuentran los tres primeros conceptos de los tratados aquí. En las obras posteriores se remite Herbart varias veces á la exposición que ha presentado en ambos capítulos, pero no da indicaciones más precisas.



## CAPITULO TERCERO

### ¿EN QUÉ SE MANIFIESTA EL CARÁCTER MORAL?

[1.] Los conceptos expuestos hasta aquí son puramente formales; importa ahora encontrar lo que haya de real en ellos, determinar á lo que se resuelve el carácter moral, en qué y por qué muestra su firmeza.

#### I

*El carácter, como señor del deseo y servidor de las ideas.*

[2.] Indudablemente, la resolución moral se halla entre lo que determina y aquello por que es determinada. El deseo, es decir todo lo que corresponde á la llamada facultad apetitiva inferior, es limitado, ordenado, fijado en la gradación ya mencionada; por el contrario, todo lo que no puede prescindir de realizar un juicio involuntario de aprobación ó reprobación en lo que encuentra, suministra á la voluntad la ley, el principio de orden y el objeto de sus esfuerzos. A lo que fué designado como aprobación espontánea llamo yo idea práctica.

[3.] Si queremos, pues, ver realizados los conceptos formales del carácter y del carácter moral tenemos

que buscar los miembros principales, tanto de lo que es determinable en la facultad apetitiva inferior como también de lo que cae en el imperio de las ideas determinantes, á fin de conocer en cierto modo el ser material y formal del carácter moral.

## II

## [4.] LO DETERMINABLE.

## LAS IDEAS DETERMINANTES.

*Lo que se quiere soportar.*

*Rectitud.*

*Lo que se quiere tener.*

*Bondad.*

*Lo que se quiere realizar.*

*Libertad interior <sup>1</sup>.*

[5.] La facultad apetitiva inferior descansa en los sentimientos de gusto y de disgusto. El hombre de carácter soporta una parte del disgusto; pero rechaza la otra: sabe lo que debe y no debe soportar; ha rechazado la inquietud de la impaciencia. Ha frenado también su gusto: tanto el gusto que se une á las cosas y que, para estar seguro de ellas, quisiera poseer, como el que reside en la actividad y producción propiamente dichas en las ocupaciones.

[6.] De la filosofía práctica tomo las ideas. De la serie de ideas que me ofrece, paso sobre una que es meramente formal, la de la perfección; otras dos que en aquélla se encuentran separadas rigurosamente las reúno aquí bajo una expresión: rectitud. No puedo dar ahora ni las razones de ello, ni las diferencias es-

---

<sup>1</sup> Estos seis conceptos (*Was man dulden, haben, treiben wolle, Rechtlichkeit, Güte, innere Freiheit*) corresponden á los seis intereses de que trata el libro segundo, y que allí también están ordenados bajo dos conceptos superiores (intereses del conocimiento é intereses de la simpatía).

---

pecíficas de las ideas mismas; se comprenderá bastante clara y fácilmente los nombres conocidos que necesitamos para la pedagogía general. Pero si se quisiera ampliar especialmente esta parte de la ciencia tendrían que desaparecer todas estas licencias.

## CAPITULO CUARTO

### MARCHA NATURAL DE LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER \* 1.

[1.] Cuando ciertos movimientos que deseamos dirigir aparecen ante nuestra vista en transformación \*\* es fácil comprender que hemos de tratar de conocer en primer término, como regla de prudencia, la transformación presente antes de intervenir á nuestro modo.

[2.] Nos fué necesario no hablar de la instrucción hasta haber hecho especial mención de la experiencia y del trato de gentes, los maestros constantes del hombre. Ahora, que tenemos que indicar los procedimientos de una disciplina educadora del carácter, nos vemos aún más obligados á examinar la marcha que suelen tomar las naturalezas abandonadas á sí mismas para adquirir poco á poco un carácter. Es sabido que los hombres formados por una tonalidad demasiado blanda no esperan á que el educador quiera darles un carácter ; Cuán á menudo se han tomado en este as-

---

\* *Charakterbildung.*

1 Este capítulo "es el punto supremo desde el cual ha de contemplarse todo el libro" (Herbart, *Über meinen Streit mit der Modephilosophie*, etc., pág. 71).

\*\* *im Umschurung.*

pecto, trabajos y cuidados inútiles para producir lo que se crea por sí mismo y lo que al fin y al cabo se ha de aceptar, cuando está terminado, tal como se encuentra!

## I

*La acción es el principio del carácter.*

[3.] Hemos estudiado ya en qué consiste el carácter y en dónde reside, una vez que existe. La *voluntad* es su morada; *la naturaleza de la resolución* de la voluntad determina *este ó aquel* carácter.

[4.] ¿Cómo nace el carácter? Para contestar á esta pregunta tenemos que indicar cómo la voluntad llega á la resolución.

[5.] Preguntémonos, primero, qué sería una voluntad *sin* resolución.

[6.] ¡Casi ni voluntad!—Una excitación sin finalidad, un simple inclinarse \* hacia un objeto, sin la *suposición* de que se le poseerá; llámese esto apetito ó deseo.

[7.] Quien dice: ¡yo quiero!, se ha apoderado ya con el pensamiento de lo futuro; se ve ya realizando, poseyendo, gozando.

[8.] Demostradle *que no puede*: en cuanto os comprenda no *quiere* ya más. Quizá subsistirá el deseo y se enfurecerá violentamente ó ensayará toda clase de mañas.—Este ensayo lleva consigo una nueva voluntad dirigida, no ya al objeto, sino á los movimientos que se hace, con la conciencia de que se es el dueño, y con la esperanza de que combinándolos hábilmente se al-

---

\* *Sich-Hinneigen.*

canzará el fin.—El general desea vencer, por ello quiere hacer maniobras con sus tropas. No lo querría si no conociera la fuerza de su mando. Pero que no se quiera (como proponía Jacobi) bailar como pudiera quererlo un Vestris <sup>1</sup>.—No faltarán muchos que deseen querer esto, y es indudable que la educación del maestro comenzó por el deseo; pero no es menos cierto que su voluntad no pudo adelantar un paso el *éxito sucesivo*; á lo más pudo seguirle inmediatamente.

[9.] *La acción \* pues crea del deseo la voluntad. Pero la acción exige capacidad y ocasión.*

[10.] Desde aquí se puede pasar la vista sobre todo lo que concurre á la educación del carácter.

[11.] Es evidente que la actividad del hombre depende en primer lugar del círculo de sus deseos. Pero éstos son, en parte, de origen animal y en parte, derivados de intereses espirituales.

[12.] En segundo lugar, avienen las aptitudes individuales, juntamente con las circunstancias y obstáculos exteriores. El influjo de todos ellos es tanto más complicado cuantos más medios hayan de utilizarse para un fin determinado, cuantas más actividades intermedias puedan ser favorecidas ó dificultadas interior ó exteriormente.

[13.] Pero ante todas las cosas se ha de considerar que la mayor parte de la actividad del hombre educado ocurre sólo interiormente, y que las experiencias internas son sobre todo las que nos instruyen de nuestro poder. La dirección que demos á nuestros pensamientos y á nuestras tendencias, y la facilidad que

---

1 Maestro de baile francés, muerto en 1801.

\* *Die Tat.*

poseamos ó no para ello es lo primeramente esencial de donde parte la dirección del carácter. Importa después saber qué clase de actividad exterior, en toda su complicación, logra representar la fantasía con mayor claridad. El hombre de genio ha actuado mucho tiempo con el pensamiento —se sintió actuando, se vió entrando en acción— antes de que la acción exterior, imagen de la interior, interviniese en los fenómenos. Han bastado algunos ensayos fugaces, que en el fondo no prueban nada, para transformar su opinión lisonjera en seguridad de que podrá realizar exteriormente lo que ve con claridad en su interior. —Este valor sustituye á la acción para fundamentar la voluntad decidida.

[14.] Desgraciados los que queriendo alguna cosa grande carecen de fuerzas. El camino de la destrucción es como la marcha de la educación en sentido inverso. La indecisión, que llega á ser habitual, es la tisis del carácter.

## II

### *Influjo del círculo de ideas \* sobre el carácter.*

[15.] *Ignoti nulla cupido!* <sup>1</sup>. El círculo de ideas contiene la totalidad de aquello que puede ascender por los grados del interés á deseo, y después, por la acción á voluntad. Contiene además la provisión de elementos necesaria á todo funcionamiento del juicio; pertenecen á ella los conocimientos y la previsión, sin los cuales no podría alcanzar sus fines con medios suficientes. Aún

\* *Gedankenkreises.*

1 Que no ambiciona nada desconocido.

más, en el círculo de ideas tiene su asiento toda la actividad interior, en él se halla la vida originaria, la primera energía; en él ha de desarrollarse fácilmente todo movimiento, todo ha de hallarse en su lugar y poderse á cada instante encontrar y utilizar; nada debe obstruir el camino, nada impedir la marcha con masas pesadas; claridad, asociación, sistema y método han de reinar en él. Entonces se apoya el valor sobre la seguridad de la realización interior, y con derecho, pues los obstáculos exteriores que sorprenden la previsión de un espíritu ordenado apenas deben asustar á quien sabe que en otras circunstancias formaría inmediatamente nuevos planes.

[16.] Si esta seguridad interior del espíritu armado de manera suficiente y, sin embargo, ligera, coincide con un interés puramente egoísta, entonces el carácter se acentúa pronto, y se corrompe seguramente. Por esto, todo lo que se refiere á la simpatía ha de desarrollarse hasta que llegue á ser deseo y acción.

[17.] Si, por el contrario, todos los intereses morales se hallan despiertos, y todos vivaces hasta llegar á convertirse en deseos, entonces ocurre fácilmente que para muchos fines hay demasiados pocos medios, la actividad excesiva produce poco, sufre quizá humillaciones y el carácter queda empequeñecido. Sin embargo, este caso es poco frecuente, y no es difícil encontrar el remedio.

[18.] Si falta la seguridad interior, si faltan los intereses espirituales y se carece de una provisión de ideas, entonces queda libre el campo para los apetitos animales. Y aun éstos acaban por convertirse en algo deforme, en una caricatura del carácter.

[19.] Los límites del círculo de ideas son límites para el carácter, si bien no límites del carácter. Pues



es necesaria mucha amplitud para que el círculo de ideas se convierta en acción. Sin embargo, aun lo que reposa tranquilamente, entregado á sí mismo, en el fondo del espíritu es importante para las partes débiles del carácter. Las circunstancias pueden excitarlo. Por esta causa, la instrucción no debe abandonar las cosas que no puede atender suficientemente. Estas cosas pueden al menos ayudar á determinar la *excitabilidad*; pueden aumentar y mejorar la disposición para futuras impresiones.

[20.] Hasta aquí hemos hablado de la parte objetiva del carácter. Si las opiniones falsas le son ya perjudiciales en cuanto hipótesis erróneas, sobre las cuales construye, todos los *prejuicios* perjudican aún más á la parte subjetiva, á la crítica y aprobación de sí mismo, que afirman como principio lo que parece justo, permitido, conveniente, conducente á un fin. No se conoce apenas un gran carácter á quien no se vea aprisionado en sus prejuicios.—Herirles equivale á atacar los principios en sus raíces; equivale á provocar la discordia entre las partes subjetiva y objetiva, equivale á arrebatar al hombre la unidad de sí mismo y á desorientarle. Los que se someten á viejos prejuicios tienen sin duda muchas razones para no entregarse á nuevas *imaginaciones* \*; y de otra parte, no se puede ofrecer á la verdad ningún sacrificio mayor que reconocer los errores en los cuales se mantiene la personalidad. Un sacrificio semejante es digno de una gran estimación, pero al mismo tiempo también de nuestro pesar.

[21.] Quien quiera proseguir por sí mismo las reflexiones aquí bosquejadas, en las cuales no queremos extraviarnos demasiado lejos, llegará forzosamente á

---

\* *Einbildungen*.

la plena convicción de que la cultura del círculo de ideas es la parte más esencial de la educación. Pero que compare también el ordinario tráfico escolar y el círculo de ideas que se ha de esperar de él. Que reflexione si es discreto tratar continuamente á la instrucción como una presentación de noticias, y encomendar á la disciplina únicamente la empresa de hacer hombres de los que poseen rostro humano. Fatigados antes de tiempo por estas consideraciones, muchos se tienden en el lecho de la libertad, cuando no en el del destino. A éstos no les tengo nada que decir. Y si el lecho de espinas donde se han echado no les impulsa á levantarse, difícilmente podrá la simple discusión perturbar su reposo.

### III

#### *Influjo de las disposiciones naturales \* sobre el carácter.*

[22.] Con los deseos han de concurrir, para que puedan manifestarse obrando, las disposiciones naturales y las ocasiones.

[23.] Pero antes de estudiar más de cerca ambas cosas es preciso hacer una observación, unida inmediatamente á lo que precede, sobre la importancia pedagógica de lo que aún tenemos que buscar. Las disposiciones se desarrollan lentamente y llegan sólo á la madurez con la edad viril; entonces es también cuando se presenta la ocasión de obrar exteriormente, con lo que alcanza la actividad interior su debida tensión. Como la acción hace el carácter, no existe de él en los primeros años más que lo que interiormente

---

\* *Anlage.*

tiende á la acción; algo, por decirlo así, en estado fluido, de donde el carácter saldrá muy pronto, para cristalizarse. Precisamente en esta adhesión y afirmación del carácter, por tanto en los comienzos de la edad viril, en la entrada en el mundo, es donde importa determinar qué disposiciones y qué ocasiones concurren con los deseos ya mencionados. Pero *entonces* ya se ha realizado la educación, su tiempo ha pasado, su receptividad se ha agotado— y su obra, hay que reconocerlo, se halla en parte entregada al acaso, frente al cual no cabe prevenirse en cierto modo sino por el desarrollo perfectamente igual de la parte subjetiva y objetiva de la personalidad—. Precisamente por ello, el influjo sobre el círculo de ideas que el hombre lleva consigo en el período en que el mundo se abre ante él y en que dispone de una gran fuerza física —bien que no se dirija más que á un solo factor del carácter— constituye, sin embargo, casi en su totalidad, la cultura intencional del carácter.

[24.] En lo que se refiere á las disposiciones naturales, la diferencia más importante no consiste nunca, salvo en casos extraordinarios, en aquello por lo cual muestra el hombre afición y facilidad, sino en una propiedad formal que difiere gradualmente en los individuos, según que su estado de ánimo varíe con más ó menos facilidad. Los espíritus más difícilmente variables \*, cuando poseen una clara inteligencia, tienen las más excelentes disposiciones; pero necesitan una instrucción muy cuidadosa. Los espíritus más fáciles de mover \*\* son más fáciles de instruir; ellos mismos ayudan á ello con sus propias investigaciones;

---

\* *Die Schwerebeweglichen.*

\*\* *Die Leichtbeweglichen.*

pero necesitan una disciplina, aún más allá del tiempo de educación, y por esta causa se hallan sometidos al acaso y no adquieren casi nunca una personalidad tan acentuada como los primeros.

[25.] Es igualmente cierto que el primer requisito del carácter, la memoria de la voluntad, está en la más íntima relación con el grado de movilidad del espíritu. No hay hombres más desprovistos de carácter que aquellos que, siguiendo sus caprichos, ven las mismas cosas tan pronto blancas como negras, ó que para "ir con su tiempo" cambian con la moda de opiniones. Esta frivolidad se encuentra ya en los niños que lo preguntan todo atolondradamente sin esperar la respuesta, y que todos los días cambian de juegos y de camaradas; se encuentra también en los muchachos que todos los meses aprenden un instrumento nuevo y comienzan idioma tras idioma; finalmente, se encuentra aun en los mozos que siguen seis cursos hoy, estudian por sí mismos mañana, y parten de viaje al día siguiente. Estos últimos han pasado ya la edad de la disciplina, aquéllos pueden utilizarla aún; pero los que son más dignos de educación son los que se afirman en lo conocido, desconfían de lo nuevo por ser nuevo, permanecen impasibles ante todo lo que ordinariamente brilla por su esplendor, viven en su propio mundo, cuidan, activan y cultivan sus propios asuntos; no se dejan sacar fácilmente de sus carriles, parecen muchas veces testarudos y obtusos sin serlo en realidad, admiten al principio á disgusto al profesor, le reciben fríamente y apenas se congenian con él; estas personas, que necesitan más la educación, que abandonadas á sí mismas, se atan al suelo, condenadas por su tenacidad á una segura unilateralidad y que hasta posiblemente se ven impulsadas á toda clase de desviaciones morales

por el orgullo de raza, el espíritu de secta y de campanario; estas gentes son en las que vale la pena despertar toda clase de intereses, estas personas son las que por su buena voluntad, en cuanto la han adquirido, ofrecen á la educación un terreno firme, y permiten esperar que conservarán fielmente la pureza y rectitud de su espíritu, ahora desordenado, en el momento que se hayan dado los últimos y más importantes pasos de la educación del carácter en circunstancias no preparadas por la acción de ninguna disciplina, sino conducidas por el tumulto agitado del mundo. No se temerá, ciertamente, que naturalezas tan duras opongan una gran resistencia á la fuerza doblegante de la educación. Lo harían, indudablemente, si no se les cogiera en la edad de la adolescencia, y no se encontrara muchos puntos de contacto con ellos; pero un muchacho que fuera más recio que una instrucción sólida, un gobierno consecuente y una disciplina racional sería ciertamente un monstruo.

[26.] Para la educación del carácter hay que tener igualmente en cuenta las diferencias de las disposiciones naturales, que determinan lo que el individuo logra más ó menos fácilmente. Lo que tiene buen éxito se hace con gusto, se repite á menudo, y si no puede llegar á ser fin, sirve al menos de medio; obra consiguientemente como una fuerza para favorecer otros fines y fortalecer en este sentido la dirección del espíritu. Sin embargo, el grado elevado de éxito de las actividades particulares, que denota un genio especial, no es de desear en modo alguno para la educación del carácter. Pues el genio depende demasiado de las disposiciones naturales para admitir la memoria de la voluntad; escapa á su propia ley. Los caprichos de artista no son el carácter. Además, las ocupaciones de un artista se

hallan siempre en un *rincón* demasiado alejado de la vida y de la actividad humanas para que el hombre entero pueda ser dominado por ellas. Aun en todo el dominio de las ciencias no hay una que por sí misma pueda mantener en el torbellino de la vida á aquel que se diera por completo á ella. Sólo el genio universal —si es que existe— es deseable. La educación no puede nunca tener nada de común con ciertas anomalías que la naturaleza ha permitido en las disposiciones naturales; si lo hace, el hombre quedará destrozado. Bajo el título de modestos entretenimientos se pueden desarrollar las mejores disposiciones en horas perdidas, y ver qué resultado pueden dar. Pero es asunto del individuo examinar si osará dirigir su vocación conforme á ellas; el educador puede ser al mismo tiempo un consejero; pero la educación no trabaja en vista de una vocación.

[27.] El fundamento de toda disposición natural es la salud corporal. Las naturalezas enfermas se sienten dependientes; las robustas se atreven á *querer*. Por esta causa los cuidados de la salud pertenecen esencialmente á la educación del carácter, bien que no correspondan á la pedagogía, que carece para ello hasta de principios <sup>1</sup>.

#### IV

##### *Influjo del género de vida \* sobre el carácter.*

[28.] Los escritores y los pedagogos han hablado con tanta frecuencia de la influencia perjudicial que

---

<sup>1</sup> Los principios de la higiene son biológicos. (Véase *Lehrbuch zur Einleitung in die Philosophie*, p. 362.)

\* *Lebensart*.

ejerce un género de vida disipado sobre el carácter, que sólo me resta desear que se les crea y no se califique de pedantería la precaución absolutamente necesaria de no permitir á los niños las diversiones de los adultos; adviértase más bien el beneficio tan grande que causan á sus hijos los padres que en la economía general de la casa cuidan de la regularidad precisa de su vida diaria.

[29.] Pero no puedo olvidar que esta regularidad se halla á veces establecida de un modo tan uniforme, tan minucioso y tan riguroso que la fuerza contenida de la juventud tiende á encontrar el campo libre que necesita, con lo cual, aunque el mal disminuye cuanto es posible, se arranca, al menos, á la educación del carácter de la vía propuesta, y se le induce á buscar su camino propio. Pues eso acaece con la dirección, en cuanto el alumno se dice que quiere en otra forma que el educador.

[30.] Y precisamente se debía tratar, por el contrario, de proporcionar un campo libre <sup>1</sup> á la fuerza de la juventud. Ello no puede hacerse debidamente sino cuando los deseos, ya en función, son dirigidos rectamente, y sobre todo cuando nacen del interés distribuido por igual. Pero es evidente que la educación del carácter tendrá tantas mayores probabilidades de éxito cuanto más se la active y se la refiera al período de la educación. Y por lo que se ha dicho antes, ello no es posible sino conduciendo desde muy pronto al muchacho y al niño á la acción. Los que sólo han vivido pasivamente como niños obedientes no tienen todavía carácter alguno cuando se cesa de vigilarles; se lo crean conforme á sus

---

1 En las ediciones Hartenstein, Kehrbach y Sallwürk se lee *Lust* (placer). Willmann y Fritzsck leen *Luft* (aire, espacio no limitado). Aquí se ha seguido á estos últimos.

ocultas inclinaciones y á las circunstancias cuando nadie tiene ya un poder sobre ellos, ó cuando todo poder que sobre ellos se ejerciera no tendría ya efecto y les impulsaría á sustraerse de él, si no les destruía por completo. Desgraciadamente, todo el mundo podrá contar sobre este asunto bastantes experiencias dolorosas.

[31.] Se habla mucho de la utilidad que reporta á la juventud un género de vida *endurecedor* \*. Respeto la dignidad del endurecimiento físico; pero estoy convencido de que no se encontrará el principio realmente endurecedor para el hombre—que no es sólo un cuerpo—hasta que no se sepa organizar para la juventud un género de vida en que pueda ejercer á su modo, pero en un sentido recto, una actividad seria á sus ojos. A ello contribuiría mucho cierta *publicidad* de la vida. Pero los actos públicos habituales hasta ahora apenas pueden resistir á la crítica, pues ordinariamente carecen de la primera condición necesaria á una actividad capaz de formar un carácter; no nacen de la propia opinión, *no son el acto por el cual el deseo interior se decide como voluntad*. Recuérdese nuestros exámenes desde las clases más inferiores de nuestras escuelas hasta las tesis doctorales. Añádanse si se quiere los discursos, los ejercicios teatrales, con los cuales los alumnos se vuelven atrevidos y desenfados. Las artes de la apariencia pueden adquirirse con todo esto; pero la fuerza de mostrarse y afirmarse á sí mismo, en la cual se apoya el carácter, la buscará el hombre futuro que habéis sometido á esos ejercicios quizá tan dolorosa como inútilmente.

[32.] Si se me pregunta qué ejercicios son de recomendar en lugar de aquéllos, declaro que no puedo

---

\* *einer abhärtenden Lebensart.*



contestar. No creo que en nuestro mundo actual puedan establecerse *instituciones generales* importantes para poner en actividad convenientemente á la juventud; pero creo que los individuos debían inquirir más todas las comodidades de su situación para responder á las necesidades de los suyos; y creo que en este respecto, los padres que hacen pronto participar á sus hijos en los asuntos de familia se hacen meritorios de su carácter.—Todo esto nos conduce al principio anterior: el asiento principal de la educación del carácter es la educación del círculo de ideas. Pues, en primer lugar: *no se debe dejar obrar conforme á su propio parecer á aquellos que no han de poner en actividad ningún deseo justo*; con ello sólo se aumentaría el mal; el arte consiste más bien en evitarlo. En segundo lugar: una vez que se ha educado el círculo de ideas tan plenamente que domine en absoluto un gusto puro la actividad de la fantasía, no es necesario casi cuidarse, en medio de la vida, de la educación del carácter; el emancipado elegirá las ocasiones para la acción exterior ó tratará las que se le impongan, de tal modo, que sólo lo justo pueda afirmarse en su pecho.

## V

*Influjos que se refieren especialmente á los rasgos morales del carácter.*

[33.] La acción crea en todas partes, del deseo la voluntad. Así, en la parte objetiva del carácter; en la que lo más sorprendente es que un osado “yo quiero” sólo se pronuncia cuando el hombre por su propia acción adquiere inmediatamente la seguridad de su poder, ó mediatamente, al menos, su representación. Así, en la parte subjetiva; cuando el hombre que tiene principios

no sólo de palabra, sino realmente, compara el juicio que dirige sobre sí mismo con la opinión que tiene de su propia persona y esta opinión á su vez con su experiencia interna; por esto, los hombres de mucho carácter suelen, por un exceso de generalización, colocar en el reino de los deseos piadosos todo lo que les parece demasiado elevado para la humanidad y que consideran imposible de realizar; esto es generalizar demasiado: no debían por sí mismos aplicarlo á todos.— Así, al fin, también en aquella parte de la moralidad que constituye realmente la voluntad; que no es más que la resolución moral, la autocoacción que negando ó suprimiendo actúa sobre el rudo deseo para que la fuerza del carácter sea y continúe siendo el juicio y el entusiasmo moral. Tampoco aquí es la autocoacción al principio más que un ensayo. Ella ha de tener buen éxito, tiene que mostrar su poder en la experiencia interna, pues sólo mediante este acto se produce la voluntad enérgicamente moral, con la cual posee el hombre la libertad interior.— Todo lo que favorece la autocoacción ayuda á apresurar y fortalecer la resolución. La disciplina tiene aquí una grande y hermosa misión que cumplir.

[34.] Pero lo puramente positivo de la moralidad <sup>1</sup> —de lo cual tiene que estar lleno el fondo último del hombre para que la resolución se libre de humillaciones, y el noble sentimiento: “¡la virtud es libre!” pueda ser algo más que un breve éxtasis— este elemento *primero* de la moralidad, que, por ser moral, es lo opuesto á todo lo arbitrario, y, como fundamento de la virtud, es un poder completamente desprovisto de voluntad, un poder del mero juicio, ante el cual poder se inclinan sobrecogidos los deseos, aun antes que la re-

<sup>1</sup> Lo puramente positivo (*das Rein-Positive*) de la moralidad son las ideas morales (Véase § 18.)

solución les haga sentir su fuerza dudosa: este elemento pertenece enteramente al círculo de ideas y depende por completo de lo que forma este círculo. Nadie vive entre los hombres sin apercibir con los ojos del espíritu algo del valor propiamente estético de las diferentes relaciones volitivas que se producen en todas partes; pero ¡cuán diferentes son la intensión y la suma de estas concepciones! ¡qué diversas las incisiones de las diferencias y qué diverso el efecto producido sobre la totalidad del espíritu! Una buena instrucción cuida desde hace largo tiempo de establecer cierta claridad y separación y aun un conocimiento enciclopédico en toda la serie de los elementos morales y en las ocasiones que más habitualmente se presentan en la vida, valiéndose de una multitud de pequeños cuadros en los cuales se representa más ó menos felizmente, como momento capital de una historia, lo que, con el encanto de lo ameno, habría de encomendarse á la atención del niño como objeto de reflexión moral. El mérito que con ello han adquirido nuestros pedagogos es, á mi modo de ver, incomparablemente mayor que los defectos que podrían presentar estas representaciones elementales. Por lo demás, tenemos para escoger una gran multitud de estos cuadros; y sólo la Biblioteca infantil de Campe ofrece ya gran cantidad de contribuciones muy estimables para una futura colección mejor elegida.— Mas para la moralidad es muy poca cosa el mero conocimiento de sus elementos. Y esto poco se reduce á menos, aun cuando se añada con el pensamiento una serie entera de ejercicios para la inteligencia moral, y hasta un catecismo de la razón práctica. La pureza de los juicios constituye aún su peso. Una clara inteligencia en los momentos de recogimiento intencional difiere grandemente del sentimiento que en medio de

la tempestad de las pasiones anuncia que la personalidad está en peligro.— Es sabido que la solidez moral se halla á menudo casi más alejada de la sutileza moral que unida á ella.

[35.] La gran energía moral es efecto de grandes escenas y de enteras é indivisas masas de ideas. A quien las relaciones principales de la vida, en la familia y en la patria, han ofrecido durante largo tiempo una misma y única verdad moral con contrastes vivientes, con reflejos provocados por acciones que se alejan y se refractan; quien se entrega á la amistad y se abisma en la religión, pero sin sentirse después desengañado. ni cambiar de opinión; ó finalmente, quien dotado de una inteligencia virgen tropieza con un fenómeno nuevo y sorprendente de descomposición social donde se ve á personas interesantes sufriendo profundamente: á un individuo tal vemos portarse con espíritu heroico, le vemos que presta un auxilio resuelto ó causa un perjuicio imprudente; le vemos perseverar ó ceder, según que el hombre entero ó sólo la superficie se hallen inspirados por principios impulsores, según que su actividad esté orientada por la reflexión entera ó por una concentración variable. Es una locura querer sustituir las masas de ideas que actúan aquí por la acumulación de muchos contactos morales aislados. Las novelas y las obras teatrales han de escribirse conforme á la moral si han de gustar al lector de sentimientos honrados; pero no se debe esperar nunca que una actividad particular pueda originarse de exaltaciones aisladas, seguidas de un retroceso seguro. Como medio de cultura moral sólo se emplean éstas en la educación, cuando, desgraciadamente, se ha de comunicar en una edad tardía el conoci-

miento de los elementos morales <sup>1</sup> que debían haberse enseñado con las primeras lecturas, con las primeras conversaciones que se inician entre la madre y el niño.—Esto mismo tiene aplicación á las frecuentes exhortaciones y predicaciones morales y hasta á los diversos ejercicios religiosos, al no ser que desde muy pronto se hayan asentado en lo más profundo del espíritu las ideas fundamentales de la religión. Quien quiera aconsejar á un alumno tiene que hacerlo en tal forma, que no cese de trabajar en establecer una relación durable é importante entre el niño y él; esta relación, juntamente con todas sus consecuencias, suspendida del sentido moral del joven como de una base fluctuante, prepara un sentimiento imborrable de bienestar ó de disgusto, superior á todo presentimiento.

[36.] Admitamos ahora que se encuentra realmente en la vida, en el ambiente, en el destino de un joven una influencia grande y poderosa que no le perturba desde el punto de vista moral, sino que le entusiasma y le anima; admitido esto, en cuanto su alma se detenga en un objeto aislado, determinado, adquirirá también una especie de inflexión unilateral; confundirá lo bueno y lo justo en general con una especie singular de su manifestación. Así, por ejemplo, una parcialidad, fundada en razones importantes, le granjeará de antemano la simpatía de una serie de hombres muy diferentes, de opiniones y modos de obrar absolutamente diversos, y le enajenará la de otros. O será envuelto en una especie de culto religioso, como un vestido uniforme; de tal suerte que se verá en él al adepto de una secta más que al hombre en toda su

---

<sup>1</sup> Que aquí se supone haber escogido cuidadosamente las obras de este género, se comprende por sí mismo. (N. de H.)

pureza. Toda adhesión puede darle un color especial. Un corrosivo de una clase singular habrá grabado de un modo indeleble en todo su ser ciertos postulados de derecho y de moral; pero por su acción mordente habrá destruido en él los múltiples brotes de la pura naturaleza. La clara concentración en las cosas nuevas que podría presentársele se perderá ciertamente por el durable recuerdo de los votos ofrecidos un día.

[37.] Parece que caemos aquí en una contradicción. Exigimos que haya en el hombre una gran masa inerte de ideas, como un poder de la moralidad; y si no pudiéramos elegir entre todas las que posiblemente se presenten á este efecto rechazaríamos todas con el pretexto de que nos materializan y secan lo que queremos en una forma más pura y completa. Deseamos una fuerza más poderosa que la idea y, sin embargo, tan pura como ella; pero, ¿cómo podrá representarse la idea con una fuerza real que no sea algo particular, limitado y limitativo?

[38.] Creo que todos los hombres cultos de nuestro tiempo conocen esta dificultad. Al mencionarla aquí no lo hago con propósito de resolverla. Si ello estuviera en mi poder ya lo hubiera hecho. Ya se ha hablado de la relación de las concentraciones múltiples con la reflexión simple, ó si se quiere, de la cultura con el sentimiento íntimo \*, para la verdadera multiplicidad; se ha indicado ya, en bosquejo, toda la ordenación del círculo de ideas, es decir, de un círculo de ideas que disuelve todo aquello que pudiera concebir el espíritu con una fuerza unilateral, pero que añade también —aproximando cuando es necesario la simpatía— todo lo que se ha de realizar para que una vasta planicie de

---

\* *Innigkeit.*

ideas se extienda indefinidamente, con objeto de facilitar una amplia mirada que, elevándose por sí misma á la generalidad, una la pureza de la idea con la fuerza de la experiencia. Si las partes aisladas de nuestras concepciones no están autorizadas para producirse obrando en todas partes en nombre y, por decirlo así, como apoderadas de la moralidad, entonces las fuerzas que deben realizar el ideal tienen que ser colocadas en cada parte de los trabajos que realicemos en los negocios humanos. Si queremos que el corazón apasionado abrace un vasto objeto en reposo, que sin ser ni particular, ni limitado sea sin embargo absolutamente real, es preciso obrar de tal suerte que la serie entera de los hombres que fueron, que son, y que se hallan próximos á nosotros se haga accesible como una continuidad á un estudio ininterrumpido, que pueda ejercitar el juicio moral y despertar el interés religioso, sin que las restantes capacidades estéticas, y la observación y la especulación sean frustradas ó al menos dejadas de lado. En otro lugar he considerado ya la representación estética del mundo como el problema capital de la educación; y mis razones se derivaban del concepto de moralidad.

[39.] Aquellos contemporáneos míos que no hayan caído en el error de ver en las ideas, como tales, fuerzas fundadas en la libertad absoluta —y quien cometa este error hará bien en hablar de toda otra cosa que no sea de educación—aquéllos, repito, serán quizá los primeros en alegarme que hablo de cosas nuevas que ellos han admitido desde largo tiempo. “Todos nuestros esfuerzos encaminados á la difusión de lo humano—me dirán—¿qué otras cosas son que cuidados puestos para que el hombre dirija sus miradas inmediatamente sobre sí mismo, sobre su especie y so-

bre las relaciones de ésta con el resto del mundo, á fin de que tenga conciencia del sentimiento ardiente y excitante, del cual sólo son breve expresión las fórmulas de la moral?" "Mucho tiempo hace ya—continuarán—que la poesía, la historia y la filosofía de la historia han reconocido que su misión era la de unir sus fuerzas para realizar aquella representación estética y, como tal, al mismo tiempo, moral del mundo." "Pero la filosofía transcendental—proseguirán—podría introducir una viciosa perturbación en la marcha de estos bienhechores esfuerzos; podría, coincidiendo desgraciadamente con las supercherías políticas, suministrar nuevos pretextos á la turbulencia y á la frivolidad, y á un lenguaje audaz, cuyas disonancias han de resonar hasta que los oídos más embotados hayan percibido toda su repugnancia y de todas partes se haya exigido el silencio. Entonces será preciso reanudar los hilos ya preparados, y puesto que todas las innovaciones no harán sino perjudicar una obra comenzada bien, sólo podemos desear una colaboración, y no nuevas proposiciones pedagógicas."

[40.] En una sociedad de hombres que hablen de tal suerte sólo, en efecto, puede hablarse de colaborar cuando alguien preste atención á lo siguiente: con la mera presentación de cuadros históricos, filosóficos y poéticos (en tanto que estos cuadros resistan en todos respectos á la crítica histórica, filosófica y poética) no se consigue más que una mirada fugitiva de los que pasan ante él; por el contrario, la educación es una especie de ocupación larga, seria, difícilmente olvidable, y que asienta en el centro del espíritu una masa poderosa, homogénea, y, sin embargo, articulada <sup>1</sup> de

<sup>1</sup> El término *masa articulada* parece contradictorio. Pero precisamente ésta es la prueba de una instrucción completa:



conocimientos, reflexiones y sentimientos, con tal autoridad y tales puntos de contacto con todo lo nuevo que pudiera añadir aún el curso de los tiempos, que nada puede pasar al lado sin llamar la atención, ni ninguna cultura de ideas nueva afirmarse sin que hayan desaparecido las diferencias que la separan de la anterior. Por lo demás, en cuanto á la filosofía transcendental, ésta ha mostrado, no tanto su eficacia bienhechora como su predominio, y no se querrá ocultar que la interrupción de su influjo perjudicial sólo puede conseguirse de dos modos: ó bien por una relajación general de nuestros estudios, ó por lo que ella haga para corregir sus propias faltas. Lo que hubiera de agregar, aun después de los principios de instrucción ya expuestos, para adquirir una determinación más precisa de la visión del mundo, sólo puede hacerlo una filosofía que, habrá de llamarse más transcendente que popular, aun cuando en la serie de los más modernos sistemas de nuestro tiempo no se encuentre nada á que pueda referirse.

[41.] Sólo tengo que tocar ahora un punto pedagógico de importancia. Es sabido que el entusiasmo moral, una vez adquirido, se disipa fácilmente bajo la influencia del destino y del conocimiento de los hombres. Educadores distinguidos han encontrado necesaria por esta causa una preparación hecha en vista de la entrada en el mundo, por suponer que el joven

---

que la suma de conocimientos y conceptos que ha elevado á la suprema flexibilidad del pensar, mediante la claridad, la asociación, el sistema y el método, sea á la vez capaz, en virtud de la perfecta y recíproca compenetración de todas sus partes, de impulsar á la voluntad como una masa de intereses con la mayor energía. Porque esto falta, es la cultura tan frecuentemente la sepultura del carácter. (N. de H.)

bien educado chocará en él con muchos fenómenos absolutamente inesperados, y que muy á menudo tendrá que guardar en sí mismo penosa y dolorosamente su franqueza y confianza naturales, simpáticas, generales. Esta suposición no descansa tanto sobre la idea de que la juventud es irreflexiva como en la de que una buena dirección habrá alejado todo lo que pudiera ser un obstáculo para el desarrollo del sentimiento moral. No se quiera tener un conocimiento de los hombres prematuro.— A mi modo de ver esto constituye una debilidad de la pedagogía. Es absolutamente necesario que la juventud no se familiarice nunca con el mal; sin embargo, no se debe llevar demasiado lejos el orden del sentimiento moral, ni menos continuarle hasta el punto de que los hombres, tal como son, pudieran parecer extraños al adolescente. Ciertamente, la mala sociedad es contagiosa, y casi lo es tanto la suspensión agradable de la imaginación en las representaciones atractivas de lo malo. Pero el haber conocido desde temprano á la humanidad en sus múltiples aspectos procura tanto un ejercicio precoz de la mirada moral como una seguridad preciosa frente á las personas peligrosas. Y las descripciones vivientes de los que *fueron* son ciertamente la preparación más sencilla á la observación de los que *son*; pero el pasado ha de ser lo bastante claramente iluminado para que sus hombres aparezcan como hombres semejantes á nosotros, no como seres de otra especie.—Se ve á lo que me refiero. No prosigo, con la esperanza de que se disculpará fácilmente á una pedagogía que, en un capítulo cuyo título anunciase toda la marcha natural de la educación del carácter, introdujese también las observaciones pedagógicas que se presentan.

## CAPITULO QUINTO

### LA DISCIPLINA

[1.] Ordinariamente se suele oponer la instrucción á la educación propiamente dicha; yo la he puesto frente al gobierno de los niños. ¿De dónde procede esta discrepancia?

[2.] El concepto de instrucción presenta un carácter muy acentuado, por el cual nos orientaremos fácilmente. En la instrucción hay siempre un *tercer* elemento \*, con el cual se ocupan á la vez el maestro y el alumno. Por el contrario, en los restantes cuidados educativos, el educador tiene *inmediatamente* á la vista al alumno, como el ser sobre el cual ha de obrar, y que ha de permanecer pasivo respecto á él. Por tanto, lo que al principio cuesta trabajo al educador —aquí la ciencia que se ha de comunicar, allí el muchacho inquieto— es lo que facilita la separación fundamental entre la instrucción y la educación propiamente dicha. El gobierno debió introducirse imperceptiblemente en esta educación propiamente dicha; pero nadie contará con llevarle á la instrucción. Y así él, cuya misión es mantener el orden, tiene que suministrar fatalmente aquí, en la pedagogía, el principio de una gran ordenación.

[3.] Una consideración algo esclarecida del fin de

---

\* *gibt es allemal etwas Drittes.*

la educación se encuentra con que toda nuestra conducta para con los niños no es motivada en vista de ellos mismos, y menos, en vista del ennoblecimiento de su existencia espiritual. Se les pone límites para que no lleguen á hacerse molestos; se les protege porque se les ama; y este amor, realmente, se dirige ante todo á la criatura viviente que es la alegría de sus padres; sólo después se añade á ello un cuidado voluntario por el debido desarrollo de un futuro ser racional. Como este último cuidado necesita, sin duda alguna, una ocupación peculiar, enteramente distinta de todo lo que se refiere al cuidado y protección del ser animal, á su acomodación á las condiciones, en que más tarde habrá de vivir en la sociedad; como, de otra parte, la voluntad del niño ha de ser educada por una cosa y doblegada por otra hasta que la educación sustituya á esta coacción, no se dudará, creo, en renunciar por fin, á la perturbación funesta que el gobierno acarrea á la disciplina. Se observará, que cuando todo marcha bien, el gobierno, predominante al principio, ha de desaparecer mucho antes que la educación; se sentirá que ha de ser extraordinariamente perjudicial á la disciplina que el educador, como ocurre muy á menudo, se acostumbra á gobernar y no comprenda después por qué el mismo arte que le ha prestado tan buenos servicios con los pequeños, fracasa constantemente en los mayores—, que se figure entonces que ha de gobernar con más habilidad al alumno que ha llegado á ser más inteligente—, y, finalmente, que desconociendo la naturaleza de su misión, acuse al joven de ingratitud y persista en su error hasta que haya creado una mala inteligencia intolerable é irremediable que prosiga en todo el porvenir. Un mal semejante, aunque menor, se produce allí donde la disciplina, que á su vez ha de cesar antes

que la instrucción, se prolonga más allá de su debido tiempo; este defecto sólo es disculpable cuando se trata de una naturaleza muy disimulada que reprime las manifestaciones por las cuales se pudiera conocer el momento de acabar.

[4.] Será ahora fácil determinar el concepto de disciplina. Tiene ésta de común con el gobierno de los niños la nota de que actúa directamente sobre el espíritu, y con la instrucción, la de que su fin es la educación. Pero hay que guardarse de confundirla con el gobierno cuando los dos utilizan los mismos procedimientos. En el modo de aplicarlos hay diferencias delicadas que se determinarán más adelante.

## I

### *Relación de la disciplina con la educación del carácter.*

[5.] La acción inmediata ejercida sobre el espíritu del niño con el propósito de educarle constituye la disciplina. Hay, por tanto, á lo que parece, una posibilidad de educar dirigiéndose sólo á los sentimientos, sin referirse al círculo de ideas! —Así podría creerlo quien no estuviera acostumbrado á conceder, sin ulterior examen, una realidad á conceptos que se han compuesto lógicamente con caracteres distintos.

[6.] Otra cosa enteramente diferente parecerá si dirigimos una mirada escrutadora á la experiencia. Al menos, quien haya observado en qué abismos de dolor y de desventura puede caer un hombre, aun durante largos periodos, para volver á salir más tarde de ellos, en cuanto el tiempo ha borrado el disgusto, apenas modificado, siendo la misma persona, con las mismas tendencias y sentimientos y aun con la misma manera

de manifestarse, quien haya observado todo esto, no esperará muchos resultados de las sacudidas ejercidas sobre los sentimientos \*, con las cuales creen sobre todo las madres fomentar la educación.—Y en particular cuando se haya visto qué grado de severidad paternal puede soportar un adolescente sin ser modificado, qué estimulantes se prodigan con naturalezas débiles sin que por esto se muestren más fuertes, cuán pasajera es toda la reacción que se sigue á la acción: se podrá aconsejar al educador que no prepare por sí mismo situaciones anormales que ordinariamente suelen ser el único resultado que subsiste de una simple disciplina.

[7.] Para mí, todas estas experiencias no son sino confirmaciones de una convicción psicológica extremadamente simple, á saber: que todos los sentimientos son sólo modificaciones pasajeras de representaciones existentes, que, por tanto, cuando cesa la causa modificadora, el círculo de ideas ha de volver á adquirir por sí mismo su antiguo equilibrio. El único resultado que esperaré de esta mera hostigación de la sensibilidad será un funesto embotamiento de los sentimientos más delicados, que serán reemplazados por una excitabilidad artificial y, por decirlo así, erudita, que con los años sólo producirá pretensiones con todas sus molestas consecuencias.

[8.] Cosa muy diferente ocurre sin duda, cuando ocasionalmente el círculo de ideas recibe al mismo tiempo adiciones, ó cuando entra en acción los esfuerzos y llegan así á ser voluntad. Se tendrán en cuenta *estas* circunstancias para interpretar rectamente las experiencias.

---

\* *Empfindungen.*

[9.] Desde ahora se puede juzgar lo que la disciplina puede ser para la educación. Todas las mudanzas de sentimientos que ha de sufrir el alumno son sólo tránsitos necesarios á determinaciones del círculo de ideas ó del carácter. Y así la relación de la disciplina con la educación del carácter es doble: mediata ó inmediata. Esta disciplina sirve, en parte, para que se pueda disponer la instrucción, que influirá en la educación ulterior del carácter del hombre ya independiente, y en parte para que se cree ó no un comienzo de carácter, por la acción ó abstención. No se puede instruir á un niño indómito, y sus diabluras se han de considerar, en ciertos respectos, como los comienzos de su futura personalidad. Sin embargo, hay que poner á esta apreciación grandes restricciones como todo el mundo sabe. Un niño indisciplinado obra ordinariamente por ocurrencias pasajeras; así aprende en efecto lo que puede hacer, mas para fijar una voluntad falta aquí el primer elemento: un deseo firme, arraigado. Sólo cuando este deseo sirve de fundamento, pueden contribuir las diabluras de niño á determinar un carácter. La relación más importante entre la disciplina y la educación del carácter es, pues, la primera, á saber, aquella conforme á la cual la disciplina abre el camino á la instrucción, que penetrará en las ideas, intereses y deseos. Sin embargo, no se debe descuidar la segunda relación, y sobre todo en sujetos que obran con un propósito menos variable y más firme. Pero el concepto de disciplina expuesto al principio está en sí mismo completamente desprovisto de sentido. No se puede introducir el simple propósito de educar en las influencias inmediatas que obran sobre el espíritu, en forma que llegue á ser una fuerza para educar realmente. Aquellos que por una disciplina tai:

vacía manifiestan su *buena voluntad* actúan, sin saberlo, sobre las naturalezas apacibles por el espectáculo que ellos mismos dan; su conducta afectuosa, solícita, insistente, da al niño observador la idea de la gran importancia que ha de tener una cosa, que tanto afecta á una persona, por lo demás, tan respetable. Que cuiden sólo de no viciar este espectáculo por otros caminos, de no extinguir el respeto por un exceso de ardor ó de mezquinería, ó de no ponerse al descubierto, lo que sería peor, ante la crítica tan verdadera como acerba del niño: así podrían siempre hacer mucho por los espíritus susceptibles, sin estar por ello libres de caer en burdos errores.

## II

*Procedimientos de la disciplina.*

[10.] La disciplina engendra sentimientos ó los reprime. Los que engendra son de placer ó de displacer. Los que reprime son alejados, bien evitando el objeto que pudiera provocarlos, bien haciendo que se soporte ó se prescinda indiferentemente del objeto.

[11.] Cuando se evita el objeto, ya porque se le mantenga lejos de la esfera del niño, ya porque se aleje al discípulo de la esfera del objeto, el niño no experimenta nada ordinariamente, ó al menos no siente inmediatamente este procedimiento.

[12.] El soportar indiferentemente un objeto se llama costumbre; el prescindir con indiferencia de lo que anteriormente se estuvo acostumbrado ocurre por la pérdida de la costumbre.

[13.] El placer es provocado por la excitación. No que toda excitación sea sentida agradablemente; pero



sí que la disciplina no despierta el placer sino en vista de un resultado; quiere así provocar una actividad en el alumno, y por esto le excita.

[14.] El desplacer es provocado por la opresión, la cual al encontrar una resistencia, aunque sólo sea interior, puede llamarse coacción.

[15.] Un acto determinado de excitación ó de opresión motivado por una ocasión determinada provista por el alumno y considerado como su respuesta, se llama recompensa ó castigo.

[16.] En cuanto á la opresión, coacción y castigo se han de observar algunas diferencias bastante delicadas, principalmente á causa de los procedimientos de gobierno que aquí parecen coincidir con los de la disciplina.

[17.] Cuando el gobierno tiene que recurrir á la opresión sólo quiere ser sentido como poder. Si por lo que precede suponemos, pues, que una vez determinados los propósitos del gobierno, se sabe reconocer también los casos donde se aplica, hay que tener en cuenta la regla siguiente: en estos casos ha de aplicarse la opresión de tal suerte que no se acomode á nada que no sea la realización del propósito; se ha de demostrar á la vez frío, breve, seco y parecer haberlo olvidado todo en cuanto la cosa haya pasado.—De la comparación de la casa con el Estado se infieren algunas indicaciones importantes en cuanto á la gradación de los castigos. Aquí carecemos de principios; pero intentaré explicar lo más brevemente posible lo que tome de otra parte. Se diferenciará las faltas en sí y las faltas contra la policía de la casa. Las faltas en sí, es decir, aquellas en que una mala intención llega á realizarse (*delus*) ó en que el descuido causa un perjuicio, en tanto que el cuidado surgía por sí mismo (*culpa* en parte) pueden castigarse sin

ser preciso preguntarse si se conocía ó no una prescripción dada anteriormente. Se ha de tener en cuenta el grado de culpabilidad; el gobierno no considera sino lo que ha realizado la acción; posteriormente, la disciplina ha de dirigir su atención á las tendencias no realizadas.—Donde falta la intención que debía existir—el caso de la negligencia—se castigará de ordinario más suavemente; y de un modo tanto más suave cuanto menos se pueda demostrar que se podía exigir la intención. La policía doméstica ha de promulgarse en reglas, que se confiarán á la memoria. Sus castigos pueden ser más rigurosos, conforme á la importancia de la falta; pero aquí, en particular, ha de guardarse el educador de mezclar procedimientos que toquen al espíritu; esto debe quedar reservado únicamente á la disciplina.—La gradación de los castigos es ya difícil en el Estado y más aún en la casa, donde todo ha de encerrarse en límites pequeños. Lo importante en este asunto es *la acentuación* del gobierno; con ella ha de sentir el niño que no se le trata ahora como discípulo sino como hombre en la sociedad; con ella ha de preparársele á su futura existencia social. En tanto que gobierno preciso de los niños, es á la vez una parte de la instrucción <sup>1</sup>

[18.] Enteramente otra es la acentuación de la disciplina. No es ni breve, ni rigurosa, pero sí extensa, continua, de una penetración lenta y de una gran duración. La disciplina quiere hacerse sentir como educativa. No es que constituya esta impresión la parte esencial de su fuerza educadora, pero sí que no puede ocultar su propósito de educar. Y aun cuando lo pudiera ha-

1 Estas ideas se encuentran ya en la pág. 22 de este libro, sólo que allí se llama *disciplina* lo que más bien debía llamarse gobierno. Mi léxico no podía emplearlo aun en la introducción. (N. de H.) (El pasaje se halla en la Introd., [§ 18].)

cer ha de manifestarlo, aunque no fuera sino para ser tolerada. ¿Quién no se opondría, ó al menos no se encerraría en su interior, frente á un tratamiento con el cual sufre tanto la jovialidad y que produce un sentimiento constante de dependencia, si al menos no se sospechara en él un principio asistente y ennoblecedor?

[19.] La disciplina no ha de influir de soslayo en el espíritu, ni producir una impresión contraria á su fin; el alumno, pues, en modo alguno ha de oponerse á ella interiormente, ni seguir la diagonal como si estuviera impulsado por dos fuerzas—; ¿de dónde se podría adquirir una receptividad pura, sino de la creencia del niño en la intención y fuerza bienhechoras del educador? Y ¿cómo una conducta fría, agria y displicente podría engendrar esta creencia?—La disciplina, por el contrario, sólo interviene á medida que el alumno sometido á ella se decide por una experiencia interior á aceptarla con gusto. Trátese de emociones del gusto, ó del reconocimiento de una crítica justa, ó de sentimientos de placer ó de dolor por un éxito ó un fracaso: la fuerza de la disciplina será tanto mayor, cuanto más grande sea la conformidad que nazca del alumno. Y por muy lentamente que el educador principiante se procure esta conformidad y vaya adelante en ella, no ha de adquirirla de otra forma que por el aumento de su influencia. En los primeros años de la juventud viene en su auxilio la circunstancia de que la disciplina es un elemento dulcificador del gobierno, que el niño acepta porque tiene que hacerlo. Esto varía más tarde. Un muchacho que se gobierna á sí mismo ve en la disciplina la pretensión importuna de educar; y, si no existe el fuerte contrapeso de la confianza, de la estimación y principalmente del sentimiento íntimo de una necesidad personal, y si además el educador no

sabe ahora *terminar*, poco á poco se manifestarán algunos esfuerzos para rechazar esta influencia —y esos esfuerzos alcanzarán fácilmente un buen éxito; al mismo tiempo crece rápidamente el valor, desaparece el recato, aumenta la tirantez de la relación, hasta que al fin vendrá por sí mismo pronto su retrasada disolución.

[20.] Tratemos ahora el problema en su punto central. La disciplina no es propiamente tanto un compuesto de muchos procedimientos y sobre todo de actos separados, como un encuentro continuo que sólo recurre de vez en cuando, para su mayor eficacia, á los premios y castigos y á otros medios semejantes. El gobernado y su gobernante, el discípulo y el maestro son personas que viven juntas y que se relacionan irremediabilmente de un modo agradable ó desagradable. En cuanto se aproxima un hombre conocido, se produce siempre una determinada atmósfera de sentimientos. Esta atmósfera no debe depender, para la educación del acaso; sino que es precisa una solicitud constante, en primer lugar para debilitar la acción de esta atmósfera si hay peligro de que pueda ser perjudicial, después, para fortalecer incesantemente sus influjos bienhechores y elevarlos á la altura que exige para su seguridad la educación del carácter, tanto la inmediata como la realizada mediante el círculo de ideas.

---

1 Aquí hay que advertir, por ejemplo, que el alumno y el maestro no deben estar obligados á permanecer constantemente en una habitación. Tener *para sí* un cuarto *propio* es la más esencial de todas las condiciones que ha de encontrar un maestro privado que empieze. Los padres que conozcan sus ventajas le ofrecerán por sí mismos para vencer el sentimiento de molestia recíproca de otro modo inevitable. (N. de H.)

[21.] Es evidente que el arte de la disciplina no puede ser al principio más que una modificación del arte del trato con hombres, y que, por consiguiente, la ductilidad social ha de ser una condición importante del educador. Lo esencial de la modificación consiste en afirmar su superioridad sobre el niño en forma que sienta una fuerza educadora que aun cuando oprime, vivifica, pero que sigue su dirección natural allí donde alienta y excita directamente.

[22.] La disciplina no interviene realmente de un modo eficaz hasta haber encontrado ocasión de resaltar ante el discípulo su yo mejor por una cordial aprobación, y no por el elogio. El niño es sólo accesible á la censura cuando ésta ha cesado de presentarse á él como una cantidad puramente negativa; la censura sólo ha de amenazar con destruir en parte la aprobación ya adquirida. Así, los reproches interiores sólo influyen sobre aquel que ha llegado á adquirir una estimación de sí mismo y teme perder algo de ella. Otros se toman tal como se encuentran, y el niño que solamente es censurado se encolerizará si el educador no quiere tomarle tal como es. La nueva censura no tiene eficacia si el sentimiento de sí mismo \* no ha preparado el terreno. El educador puede ver si esto ocurre, pero no entregarse á ello ciegamente. Y no es suficiente que este sentimiento del propio ser no falte por completo; ha de llegar hasta un grado que permita apoyar en él la censura. —Pero no se puede conceder la aprobación más que si es merecida. Esto es bien cierto; y no lo es menos, que después de la educabilidad del círculo de ideas, ninguna otra cosa es más importante para la determinación de la educabilidad en general que

---

\* *Selbstgefühl.*

la de saber si existen antes algunos rasgos de carácter que merezcan conquistar el corazón del educador. Por lo menos, la individualidad tiene que manifestar algunas buenas disposiciones para que el educador pueda poner algo en relieve. Y cuando al principio sólo pueda hacerlo en pequeña proporción no debe apresurarse; la disciplina sólo podrá inmediatamente encender una segunda luz en la primera, y tendrá que contentarse durante bastante tiempo con realizar un poco con lo poco que dispone, hasta que, si ninguna perturbación viene á destruir la obra, haya aumentado su fondo y sea suficiente para empresas que estén en relación con los fines de la educación.

[23.] Regocijar con la aprobación merecida es el arte más bello de la disciplina.—Lo bello se puede enseñar raramente: más fácilmente lo encuentran aquellos que están dispuestos íntimamente á amarlo.

[24.] Hay también un arte doloroso para producir al espíritu heridas seguras. No podemos desdeñar este arte. Con frecuencia es indispensable cuando las simples palabras llegan á oídos sordos. Pero es absolutamente necesario que un sentimiento de delicadeza le domine y le disculpe al mismo tiempo, imponiéndole sus miramientos, pero no utilizando este sentimiento, sino para dulcificar los rigores excesivos.

[25.] Así como un cantor se ejercita en estudiar la extensión y los matices más delicados de su voz, así también ha de ejercitarse el educador en recorrer con el pensamiento, ascendiendo y descendiendo, la escala de movimientos: no para complacerse en este juego sino para desterrar, por una rigurosa crítica de sí mismo, toda disonancia, y lograr la seguridad necesaria para encontrar cada vez el sonido debido, la ductilidad necesaria para todas las variaciones y el conoci-

miento preciso de los límites de su órgano. El educador tiene motivos suficientes para mostrarse conmovido en cuanto tiene que hacer uso de un tono que rebasa el habitual en las relaciones de gentes cultas; tiene muchas razones para observarse y observar á su discípulo muy rigurosamente y aun esta observación ha de ser el correctivo constante de sus sucesivas costumbres, tanto más, cuanto que el *discípulo se transformará sin cesar con el tiempo*. Y esto es siempre cierto tanto en lo grande como en lo pequeño. Cuando sea necesario repetir varias veces la misma reflexión no ha de realizarse dos veces del mismo modo, si no perderá su eficacia la segunda vez, porque ya la había producido la primera.—Se tiene que desterrar de la disciplina, como de una obra ó de un discurso bien compuestos, toda monotonía y todo desmadejamiento. El educador sólo puede esperar alcanzar el *poder* que necesita cuando este cuidado esté unido á cierta capacidad investigadora. Pues la extensión de la disciplina ha de aparecer como ilimitada ante la vista del alumno y su acción ha de tener para él un precio incomparable. Tiene que considerar toda su movilidad como un elemento firmemente trabado, con el fin de que no se le ocurra la idea de cambiarla en distinto sentido. Ha de estar siempre dispuesta á hacerse sensible, pero también, si en realidad tiene algún poder, á vigilarse á sí misma con un cuidado constante para no causar al alumno por precipitación dolores inútiles. Un niño de sentimientos delicados puede sufrir profundamente, puede sufrir en silencio y pueden grabarse en él sufrimientos que le atormentarán aun en la edad viril.

[26.] Para soportar todos los efectos de una disciplina completa necesita el alumno una salud perfecta. No se puede educar mucho cuando hay que ocuparse

de una naturaleza enfermiza; por esta causa es necesario que un género de vida saludable sea la condición previa y el fundamento de la educación.

[27.] Pero aun admitiendo que en ambas partes se halle todo como es debido y que la más pura receptividad salga al encuentro de la disciplina méjor aplicada, todo se desvanecerá como los sonidos de una música y no pervivirá ningún efecto si al son de esta música no se alzan las piedras para construir las murallas y para asignar al carácter una estancia segura y cómoda en el rocoso castillo de un círculo de ideas bien determinado.

### III

#### *Aplicación de la disciplina en general.*

[28.] 1. *Contribución de la disciplina á la formación del círculo de ideas.*—Esta contribución se refiere, no tanto á las clases de la escuela como al conjunto de la educación. Mantener el orden y la tranquilidad en las clases, alejar toda señal de distracción para con el maestro, es asunto del gobierno. Pero la atención, la comprensión viva, son cosas distintas de la tranquilidad y del orden. Se puede acostumbrar á los niños á que se estén perfectamente quietos, sin que perciban, no obstante, una sola palabra. Para conseguir la atención es preciso que concurren muchas cosas. La instrucción ha de ser comprensible, *difícil más que fácil*, si no se quiere provocar el *fastidio*. Ha de mantener despierto constantemente el mismo interés, como se dijo antes. Pero el alumno ha de intervenir también con la debida situación de ánimo, y ésta ha de serle habitual. Aquí interviene la disciplina. Todo el género de vida ha de es-



tar libre de influjos perturbadores; nada que sea extraordinariamente interesante debe ocupar por el momento el espíritu. Es cierto que esto no se halla siempre por completo al alcance del educador; el fruto de su trabajo puede, en cambio, ser enteramente destruido por un solo acontecimiento que arrastre las ideas del alumno. Mas en su poder está impresionar, por la totalidad de la disciplina, el espíritu del niño—si le ha despertado la atención más minuciosa—de tal modo que no se pueda presentar en la clase de otra forma que en un recogimiento completo. Quien haya logrado esto experimentará la tristeza de ver que una casualidad más poderosa arroje en otra dirección el interés adquirido con tanto trabajo: entonces tendrá que ceder, seguir y acompañar con simpatía al alumno; la mayor falta que puede cometer es romper las relaciones por prohibiciones intempestivas. A pesar de todas las grandes ó pequeñas distracciones, el hombre acaba por recogerse otra vez con los rasgos fundamentales de sus ideas anteriormente ordenadas; recuerda su antigua situación, y puede volver á ella otra vez; introduce allí su nuevo estado y se puede apercibir momentos propicios para analizarlo. Pero han de subsistir siempre las mismas ductilidad, buena voluntad y sinceridad, ó han de ser nuevamente creadas, pues toda acción inmediata de la disciplina es fugitiva.

[29.] Una vez que el alumno se halla en situación de proseguir por sí mismo su verdadero camino, necesita tener mucha serenidad. Entonces la disciplina tiene que renunciar, poco á poco, á todas sus pretensiones y limitarse á ser un expectador simpático, amistoso y confiante; los consejos mismos sólo han de intentar provocar la reflexión personal. Nada entonces es más beneficioso, nada es más agradecido que el esfuerzo afec-

tuoso encaminado á desviar todas las perturbaciones inoportunas, con el fin de que el hombre interior se desarrolle pronto en toda su pureza.

[30.] 2. *Formación del carácter por la disciplina.*— ¿Cómo debe ser restringida ó fomentada la acción que se deriva de la reflexión propia \*?

[31.] Suponemos aquí que el gobierno suprimió ya todo desorden que, además de sus inmediatas consecuencias exteriores, pudiera dejar en el espíritu del niño rasgos groseros de inmoralidad.

[32.] Ante todo, no se debe olvidar que la acción del hombre, no sólo comprende la actividad que cae bajo los sentidos, sino también la realización interior, y que sólo una y otra cosa pueden fundamentar el carácter. La actividad múltiple del niño sano, que manifiesta su necesidad de moverse, el continuo ir y venir de las naturalezas ligeras y aun los toscos placeres que indican una ruda virilidad, todos estos síntomas aparentes de un carácter futuro no enseñan al educador tanto como una acción única, reposada, reflexiva, continua, de un espíritu sumido en sí mismo, ó que una tenacidad firmemente acentuada de un niño que antes fué dócil. Y aun en este caso ha de unirse á la observación mucha reflexión. La verdadera firmeza *nunca* se halla en los niños; no pueden evitar la modificación del círculo de ideas que les alcanza por tantos lados, y, claramente, también por la parte del educador. Pero la disciplina no puede hacer nada allí donde se manifiesta en una acción del niño una decidida tendencia, armada de reflexión, al menos que no se quiera contar para algo con la conclusión de que, una vez alejadas las ocasiones, no puede ya el niño adquirir la costumbre por el ejer-

\* *das Handeln nach eigenem Sinn.*

cicio, para lo cual se ha de poner cuidado en suprimir por completo las ocasiones y reconocer que no se puede luchar contra la imaginación sino por medio de ocupaciones animadas y sugestivas de otra clase, lo cual pertenece aún á la acción que se ha de ejercer sobre el círculo de ideas.

[33.] Se tendrá, pues, que recurrir á este medio cuando se trate de desarraigar una perversión profunda, y la disciplina ha de contribuir principalmente á ello. Pero que no se prescinda por completo de los castigos rigurosos en los casos señalados. Estos castigos están indicados allí donde se manifiesta sin premeditación una tendencia nueva por primera ó segunda vez, en forma de una falta que, al no ser reprimida, se repetiría é imprimiría en el espíritu un rasgo vicioso. Aquí ha de intervenir en seguida la disciplina con energía. Así, la primera mentira interesada no se puede castigar demasiado rigurosamente ni reprender con demasiada perseverancia por amonestaciones frecuentes—que, poco á poco, se irán dulcificando—ni enconar con sufrimientos demasiado dolorosos lo más íntimo del alma. Este tratamiento, en cambio, aplicado al mentiroso inveterado, le haría más disimulado, más astuto. La falsa situación en que se halla ha de recluirle cada vez más estrechamente con una presión creciente; sin embargo, no basta esto sólo: se ha de elevar el espíritu entero, se le ha de hacer sentir y estimar la posibilidad de adquirir un respeto incompatible con la mentira. Pero ¿podrá realizar esto aquel que no posee el arte de remover por todas partes el círculo de ideas? ¿O se piensa que bastan para ello algunos discursos y exhortaciones aislados?

[34.] Aquella múltiple actividad exterior, sin tendencias ni reflexión profundamente perseverantes, y que

revela disposiciones físicas más que espirituales, no fundamenta ningún carácter; por el contrario, se opone á su afianzamiento. Se la puede disculpar como manifestación de la jovialidad, favorable á la salud y al desarrollo corporal; hasta da al educador tiempo de prepararlo todo para la ulterior determinación del carácter, y así es muy ventajosa. De otra parte, no es de desear, porque la formación posterior del carácter podría quedar fuera del período de educación. Por consiguiente, si se ha retrasado la formación del círculo de ideas, ó ha de ser esencialmente rectificadas, nada puede desearse más que el largo vagar indeterminado de la alegría juvenil; si, por el contrario, se puede esperar ya del círculo de ideas una recta determinación del carácter, entonces cualquiera que sea la edad del alumno, es tiempo de unir á ésta una actividad seria para que se cree pronto el hombre. Quien desde muy temprano haya estado ocupado de un modo serio, no es susceptible de educación, ó ésta, al menos, no puede ser reanudada sino con muchos disgustos y muy poco éxito. Pero, en general, la actividad exterior nunca debe ser provocada en tal forma que la respiración intelectual—el cambio ya indicado de concentración y de reflexión—sea entorpecida. Hay naturalezas en las cuales hay que imponerse, como máxima de educación, desde los primeros años, sustraer á su actividad el exceso de excitantes exteriores. De otro modo no tendrán nunca profundidad, discreción ni dignidad; no tendrán bastante espacio en el mundo; harán el mal con el solo fin de obrar; se les temerá y, cuando se pueda, se les rechazará. En aquellos que se limitan pronto y se entregan con pasión á una ocupación inespíritual, se puede suponer con seguridad que serán y seguirán siendo como espíritus vacíos, y que hasta serán más insoportables que los demás, porque el inte-

rés que les anima por el momento no podrá subsistir con igual fuerza ni protegerles contra el fastidio.

[35.] Después de estas consideraciones tenemos que tener aún en cuenta las distinciones que hemos hecho en la parte objetiva y en la subjetiva del carácter.

[36.] Se han de completar, ante todo, con la disciplina, las disposiciones naturales con relación á la memoria de la voluntad. Se sabe ya que un género de vida simple y uniforme, el alejamiento de todo cambio dispersivo, contribuyen á este resultado. En cuanto á la conducta especial que puede seguir aquí el educador, se ve más fácilmente, representándose la diferente impresión que se siente con los hombres de carácter constante ó con las personas de carácter versátil. Con estos últimos nos hallamos en una relación siempre variable; para mantenernos nosotros mismos á su lado necesitamos doble más fuerza que con los primeros, los cuales nos comunican insensiblemente su ecuanimidad y nos hacen avanzar por un camino llano, presentándonos siempre la misma relación. Pero en la educación cuesta un trabajo inmenso mantener siempre el mismo gesto ante los niños en todas las circunstancias iguales, pues; por cuántas cosas somos agitados que los niños no pueden ni comprender ni experimentar! Y allí donde se hallan reunidos varios niños, allí se afecta la educación en tan múltiples formas, que tiene necesidad de un cuidado peculiar para devolver á cada uno la disposición de ánimo que él engendró, y no trastocar ni alterar por la confusión los diferentes procedimientos que se han de emplear. En este punto entran en juego las disposiciones naturales del educador, así como su experiencia adquirida en el trato de gentes. Cuando ésta falte y aquéllas influyan perjudicialmente, el fracaso de la disciplina puede á menudo provenir sólo de que el educador no

sepa dominarse bastante para aparecer indiferente y de que los alumnos confiados á él no le comprendan y renuncien á la esperanza de poder complacerle. Esto último es lo opuesto precisamente á la primera exigencia de la disciplina formadora del carácter. En efecto, lo que existía por sí mismo en la memoria de la voluntad es así restado de lo que puede realizar la disciplina, y el carácter se ve obligado á resguardarse en cualquiera profundidad oculta. El que posea una ecuanimidad natural será el primero que alcance una disciplina contenedora \* (y con este predicado designo la recta colaboración á la memoria, de la voluntad) <sup>1</sup>.

[37.] Pero aquel que pueda vanagloriarse de poseer esta ventaja debe librarse de no satisfacer la segunda condición. La disciplina debe asimismo obrar de un modo determinante, con el fin de que la elección se decida. Y para esto es preciso poseer un espíritu móvil que pueda corresponder siempre á los movimientos del alma infantil.—Más importante aún que las disposiciones naturales del educador es la concentración de su espíritu, que ha de ser ganado para la educación de tal manera, que el educador, en gran parte determinado por el alumno, determine á su vez á éste por una reacción natural. Ha de haberse introducido en lo que hay de inocente en los deseos y en lo que, de algún modo, se halle fundado en las ideas y opiniones del niño; no debe querer corre-

\* *haltende Zucht*.

1 La disciplina contenedora, determinante, regulativa y sustentadora (*haltende, bestimmende, regelnde und unterstützende Zucht*) es paralela á los cuatro grados de la instrucción (claridad, asociación, sistema y método). Herbart exige esta elaboración para la práctica como él la ha realizado en la teoría. Asimismo son paralelas la instrucción analítica y sintética con la disciplina ocasional y permanente.

gir demasiado pronto, con rigor, lo que puede suministrarle puntos de contacto; es preciso ponerse en relación con el que se quiere determinar. Sin embargo, este punto es más propio para ser desenvuelto con la práctica que con la pluma.—Más fácilmente se puede tratar por escrito la segunda parte de la disciplina determinante, á saber: la de acumular alrededor del niño, con suficiente energía, todos los sentimientos naturales determinantes y rodearle con las consecuencias de su modo de obrar y de pensar. Lo que se elige no debe deslumbrar con un resplandor equívoco; los agrados y los disgustos pasajeros no deben ni atraer ni intimidar demasiado; se ha de sentir desde bastante temprano el verdadero valor de las cosas. Entre los procedimientos pedagógicos que conducen á ello se destacan los castigos de la educación propiamente dicha, los cuales no implican una medida como los del gobierno, sino que han de evaluarse en tal forma que siempre parezcan al individuo una amonestación bien intencionada y no produzcan una duradera aversión respecto al educador. Lo decisivo aquí es la sensibilidad \* del alumno. En cuanto á la cualidad del castigo, se ve claramente la diferencia que existe entre los castigos de la educación y los del gobierno: los últimos sólo devuelven, sin importarles el medio, la cantidad de bien ó mal merecida; por el contrario, los primeros han de huir, en cuanto sea posible, de todo lo positivo y arbitrario y atenerse, en lo que puedan, sólo á las consecuencias naturales de las acciones humanas. Deben, en efecto, determinar al alumno desde temprano de la misma suerte que él se encontraría determinado con una experiencia más madura y escarmentado por los daños pasados.

---

\* *Empfindungsweise.*

Además, la elección que provocan podría fácilmente ser pasajera, ó, al menos, llegar á ser vacilante más tarde. Las recompensas pedagógicas se han de establecer conforme á estos mismos principios. Pero serán poco eficaces si no pueden fundarse sobre una totalidad de relaciones que ellos podrán acentuar después. Pero ya hemos tratado bastante un punto que ha dado ya tanto que hacer á los educadores.

[38.] La parte subjetiva del carácter descansa, como se ha indicado, en el propio manifestarse en principios \*. La disciplina contribuye á ello con una conducta reguladora. Se supone aquí como ya realizada la elección del alumno: no se le debe ya inquietar más; cesa ahora toda intervención y previsión manifiestas. El alumno obra por sí mismo; el educador no le juzga sino por la medida que él mismo suministra. El contacto de ambos hace experimentar al alumno que una conducta inconsecuente no será comprendida ni replicada, que suspendería las relaciones y el trato hasta tanto que plazca al joven volver á entrar en camino conocido.—Algunas veces, los niños que querrían gustosos ser pronto hombres, necesitan que se les haga observar la falta de madurez y de reflexión de sus principios no arraigados. Es raro que esto pueda acaecer inmediatamente, pues difícilmente se perdona á quien ha dudado de la pretendida firmeza de uno. Al joven razonador se le ha de envolver, ocasionalmente, en sus propias complicaciones ó conducirlo á las relaciones exteriores. Una vez que se halle sorprendido, es fácil escoger el momento propicio para volverle á la modestia ó hacerle abarcar de una mirada los grados de cultura que le quedan por recorrer. Cuanto más felizmente se reduzcan los principios ima-

---

\* *auf dem Sich-Aussprechen in Grundsätzen.*



ginados á la categoría de simples ejercicios preparatorios para la propia determinación, tanto más claramente brotarán como máximas las rectas opiniones \* del hombre, y fortalecerán su parte verdaderamente objetiva por la parte subjetiva correspondiente. Pero aquí hay un escollo contra el cual se quiebra fácilmente hasta una educación por otra parte bien trazada. Las máximas que realmente brotan del fondo del espíritu exigen otro procedimiento diferente al del simple razonamiento. Si el educador se muestra alguna vez desdeñoso respecto á lo que el alumno juzga de mucho valor, puede perder con ello el resultado de grandes trabajos. Lo puede explicar, lo puede censurar, pero no despreciar, considerándolo como simples palabras. Sin embargo, esto puede ocurrir fácilmente por un error natural. Las gentes jóvenes que poseen muchas palabras y se hallan en el periodo en que se busca la expresión ponen con frecuencia bastante afectación en el lenguaje de sus sentimientos más reales y provocan inconscientemente una crítica que presenta, respecto á ellos, la más amarga injusticia.

[39.] La disciplina debe sostener la lucha en la cual tratan de afianzarse los principios, suponiendo que éstos se lo merecen. Dos cosas importan aquí: el conocimiento exacto de la disposición de ánimo de los combatientes y la autoridad. La autoridad interna de los propios principios es justamente la que ha de fortalecerse y completarse mediante una autoridad externa absolutamente de la misma naturaleza. Conforme á estas consideraciones se determina la conducta á seguir. Lo primero es la observación cuidadosa de los combatientes; después, para terminar, una seriedad tranquila, firme, atrayente con discreción.

\* *Gesinnungen.*

[40.] En todo esto produce muchas modificaciones la referencia á la educación moral. Más que afirmar que la memoria de la voluntad será siempre bien acogida, sostenemos, por el contrario, que en presencia de las malas tendencias, el arte de la disciplina puede humillarlas, confundirlas y sumirlas en el olvido, valiéndose de todas las ocupaciones diferentes y contrarias que llenan el espíritu. La elección no debe determinarse por el resultado, profundamente impreso, de las acciones hasta el punto de obscurecer la estimación que se ha de prestar á la buena voluntad, sin preocuparse del resultado. La parte objetiva del carácter debe afrontar la crítica antes de que se haya de favorecer su elevación á principios: su afirmación por la lucha.

[41.] En los primeros años, cuando la instrucción y la sociedad invitan á las primeras concepciones morales, deben observarse y disponerse los momentos en que el espíritu parece hallarse ocupado. Ha de mantenerse serena y definida la disposición de ánimo: ésta es la primera contribución que debe aportar aquí la disciplina. Se ha dicho frecuentemente, y en cierto respecto no se ha repetido aún con bastante insistencia, que se debe conservar en los niños el espíritu infantil. Pero ¿qué es lo que perturba este espíritu infantil, esta mirada ingenua que se dirige rectamente hacia el mundo, que nada busca y que justamente por esto ve lo que se ha de ver? Lo que le perturba es todo lo que va contra el olvido del propio yo. El hombre sano no siente su cuerpo; en el mismo sentido, el niño espontáneo no debe sentir su existencia, á fin de que no la tome como medida de la importancia de todo lo exterior á él. Se puede esperar así que entre las observaciones que haga se hallarán también concepciones claras de lo justo ó injusto moral, y el modo de juzgar las cosas desde este punto

de vista lo aplicará también á sí mismo, y así como lo particular se halla sometido á lo general, así también se encontrará él mismo sometido á su propia censura. Este es el comienzo natural de la formación moral, débil é incierto en sí mismo y necesitando ser fortificado por la instrucción. Pero es alterado por toda excitación viva y duradera que dé al *sentimiento de sí mismo* una preponderancia, por la cual el propio yo llegue á ser un punto de relación para lo exterior <sup>1</sup>. Esta excitación puede ser de grado ó de desagrado. Lo último se presenta en caso de enfermedad ó de estado enfermizo, y aun en los temperamentos muy excitables; los educadores saben desde hace tiempo lo que sufre con esto el desarrollo moral. El mismo caso ocurriría con un tratamiento duro, con una hostigación frecuente ó con el abandono de los cuidados que son debidos á las necesidades del niño; en cambio, se aconseja, con razón, favorecer la jovialidad de los niños. Pero, con el mismo fundamento desaconseja la pedagogía todo lo que, por sentimientos de placer, haga surgir el propio yo; en consecuencia, todo lo que ocupa sin provecho los deseos, todo lo que anticipa apetitos reservados á los años posteriores, todo lo que mantiene la vanidad y el amor propio. Por el contrario, el niño, el muchacho, el adolescente, es decir, el alumno de toda edad, ha de ser acostumbrado á soportar la *crítica* á que da motivo, en cuanto es justa é inteligible. Un punto capital de la disciplina es cuidar de que el eco general del ambiente—por decirlo así, la opinión pública—deje percibir rectamente la crítica, sin hacerse desagradable con comentarios mortificantes. Hacer que se comprenda esta voz y se fortalezca inte-

---

1 No se tema con esto la concepción teórica del propio yo, el *autoconocimiento*; éste mostrará al individuo tan pequeño como realmente se halle en medio de las cosas. (N. de H.)

riormente por la propia confesión íntima <sup>1</sup> implica, sin duda, difíciles y no superfluos complementos á aquellos esfuerzos. Si el educador ha de representar únicamente el eco general, ó contradecirlo, le será difícil dar peso á su crítica. Es, pues, de una extraordinaria importancia que posea una autoridad preponderante, junto á la cual no considere el alumno ningún otro juicio.— En los primeros años casi se confundirá esta crítica con la instrucción moral elemental, cuyo cuidado dejamos aquí á las madres y á los mejores libros infantiles, y sólo pedimos que no se la convierta en una inculcación de máximas, pues con este procedimiento, aun en el caso más favorable, se precipita la formación subjetiva del carácter, y hasta la altera, perjudicando la ingenuidad infantil.

[42.] Es conveniente, y aun casi necesario, que se disponga y se favorezca en *este período* la delicadeza del niño por el *alejamiento* de todo aquello que pueda acostumbrar su imaginación á lo moralmente feo \*. En las precauciones que esto exija tomar no se emplearán procedimientos especialmente opresivos, en tanto que el cuerpo necesite todavía una guarda y unos cuidados constantes. Pero la madre no debe impedir al niño correr libremente en el campo, en cuanto pueda hacerlo, y los pedagogos no obran bien al añadir á las precauciones motivadas por la naturaleza física su inquietud moral.

---

1 La confesión exterior no ha de ser rehusada en ocasión inmediata, pero tampoco ha de convertirse por culpa del educador en fácil juego, en costumbre, en artificio para ganarse lisonjas: ¡No se avergüence quien confiese sus faltas!— Y á quien las reconoce obrando, al seguir las indicaciones que se le han hecho sólo una disciplina poco delicada pretendería arrancarle las palabras. (N. de H.)

\* *Moralisch-Hässliche.*

que se podría apoderar á gusto en *los años sucesivos* de todo el ambiente que rodea al niño; y no parecen observar que el exceso de cuidados en lo moral como en lo físico es el medio peor de poner al hombre á cubierto de la intemperie del clima. Impedir el frío exterior no equivale á elevar el calor íntimo; por el contrario, el aumento de calor moral proviene en gran parte del trabajo interior y de la excitación en que poco á poco se pone á la fuerza ya existente por el aguijonamiento del mal exterior.—Sólo á un educador descuidado le ocurre que su discípulo acepte é imite como modelo todo lo que ve. Basta una mediana solicitud pedagógica para que el niño continúe por sí mismo el camino de su educación y observe y juzgue por comparación con sus propios esfuerzos como un fenómeno extraño la actividad completa de las naturalezas toscas. Si se encuentra con esas gentes, herirán tan á menudo su espíritu delicado y le harán sentir, en cambio, tan agradablemente su superioridad espiritual, que al educador, aun habiendo antes cumplido en otra forma su deber, le costará ahora trabajo restablecer la comunidad necesaria entre aquel que se ha elevado por él y aquellos que han sido abandonados por el destino. Pero en la asociación intencional originada entonces—en la cual se ha de vencer la presunción del alumno—se apoyará tanto más su amor propio en lo moral cuanto más fuertemente le repugne la inmoralidad.

[43.] En esta marcha, la disciplina ha de ponerse en relación con el ambiente del niño. Aquí se supone, en efecto, una fuerza considerable de moralidad ya fundada. Para no repetir cuanto se ha de contar en esto con el círculo de ideas, recordaré sólo lo más esencial del procedimiento á seguir. La aprobación merecida, otorgada sin ruido, pero amplia y cordialmente, es el

fundamento elástico en el cual ha de apoyarse la fuerza de una censura no menos abundante, elocuente, bien medida y vigorizada por los giros más variados, y ello *hasta* que se compruebe que el alumno está saturado interiormente de ambas, y, mediante ellas, se dirige y se guía por sí mismo. Viene un tiempo, en efecto—antes ó después—, en que las palabras del educador llegarían á ser superfluas si quisiera enunciar en lo sucesivo lo que el alumno se dice tan bien á sí mismo. Desde este instante se iniciará cierta familiaridad—sólo conveniente ahora—, que, en forma de reflexión sobre asuntos ordinarios, se vuelva entonces, á su debido tiempo, hacia lo que el hombre ha de cuidar en sí mismo, desde el punto de vista moral.

[44.] Nos hallamos aquí en la esfera de la resolución moral y de la autoacción \*. Si no conviene en esta esfera un lenguaje enérgico, en cambio el recuerdo constante de lo realizado y las amonestaciones cada vez más suaves prestan el servicio esencial de poner una atención más constante y uniforme en la observación de sí mismo. Pues lo que importa á la moralidad no es solo la bondad y la fuerza de la resolución, sino todavía más la suma de sus puntos de contacto con todas las partes del círculo de ideas. La condición necesaria para la lealtad moral no es una especie de *ubicuidad* \*\* de la crítica moral. Unos labios extraños no podrían pronunciar apenas con bastante discreción estas palabras de crítica; y, viceversa, cuando se quiera hablar en voz alta, censurar y exhortar con cierta entereza, se escogerán los momentos que pueden permitir una ojeada y una revisión de grandes series de acon-

\* *Selbstnötigung.*

\*\* *Allgegenwart.*

tecimientos, y se habrá de elevar sobre lo singular que sólo puede servir de ejemplo, pero que, considerado desde un punto de vista superior, no es capaz de dar claridad á las consideraciones generales. De otro modo se parecerá mezquino al adornar con grandes palabras cosas insignificantes.

[45.] Finalmente, en lo que se refiere al sostenimiento de la lucha moral, el conjunto de las relaciones existentes entre el alumno y el educador tiene que determinar la forma en que pueden aproximarse y ponerse en contacto uno con otro. Todo lo deseable que es la confianza, es de recusable una conducta que supusiera como real una confianza no existente de hecho. ¿Podrá alguien hablar aquí más exactamente en reglas generales? Yo prefiero entregar á la humanidad y al celo del educador el cuidado de buscar, con toda precaución, el lugar y la manera de tomar y de elevar, del modo más seguro y más eficaz, en los momentos peligrosos, los alumnos confiados á él.

## CAPITULO SEXTO

### OJEADA SOBRE LA PARTE ESPECIAL DE LA DISCIPLINA

[1.] Aquí, donde una pedagogía minuciosa tendría ocasión de exponer el tesoro completo de sus observaciones y ensayos, sin ofrecernos, no obstante, un todo, me veo yo obligado á ser más breve de lo que pudiera permitir en sí mismo el plan de esta obra, y ello por dos razones. En primer lugar, porque en los lugares donde tuviera que hablar de las diversas manifestaciones de la moral y de la disciplina, me sería preciso enviar al lector á mi *Filosofía práctica*, aún no publicada; lo que, sin embargo, no será posible evitar por ahora enteramente. Después, porque tengo derecho á suponer que todos los lectores de este libro han estudiado antes la obra de Niemeyer, que ha llegado á ser clásica entre nosotros por su lenguaje y por la continuidad de su desarrollo. Para mí es estimable, sobre todo, por la multitud de observaciones delicadas esparcidas por todas partes, relativas á lo puramente especial de la conducta pedagógica. Las observaciones acumuladas en los párrafos 113-130 del tomo primero son quizá las más importantes: establecen los principios particulares de la educación moral, con referencia á las virtudes y vicios particulares.—En esta ocasión ruego al lector que, al comparar los principios de Niemeyer con los míos, busque más los puntos comunes que los contradictorios. Tengo esta comparación por más útil, y para mí, por más honrosa que el dar vueltas alrededor de la



pregunta ordinaria: ¿Qué hay de nuevo en este autor? Sin duda, existiría entre nosotros un fundamento irreductible de conflicto si Niemeyer tomara completamente en serio las palabras que escribe en su prólogo, á saber: que en materia de educación "todo depende de una *experiencia* mayor". Si Locke y Rousseau afirmaran esto, podría fácilmente poner de acuerdo sus palabras con sus escritos, y precisamente por ello me declararía en seguida adversario suyo. Que Niemeyer me perdone que crea más á su obra que á esta observación. Lo que le eleva decisivamente por cima de los extranjeros, y nos permite contemplar con orgullo el espíritu alemán es, á mi modo de ver, la tendencia determinada *moral* de sus principios; por el contrario, en aquellos dos reina, en general, el burdo libre arbitrio para, apenas dulcificado por un sentimiento moral extraordinariamente vacilante, gobernar una vida sensible superficial. Pero yo no necesito demostrar á Niemeyer que los verdaderos principios morales no se aprenden en la experiencia, sino que, por el contrario, la concepción de la experiencia se modifica por los estados de ánimo \* que cada uno lleva á ella. Y así se borraría toda apariencia de conflicto, sobre todo si añadido la afirmación de que debo la existencia de esta obra casi tanto á mi pequeña colección de observaciones y tentativas hechas cuidadosamente y recogidas en muy diferentes circunstancias, como á mi filosofía.

---

\* *Gesinnungen*.

## I

*Disciplina ocasional y disciplina continua.*

[2.] El mismo fundamento que nos ha servido para diferenciar la enseñanza analítica de la sintética puede valer también para la disciplina. Pues aquí tiene también mucha importancia lo que *aporta* el alumno á la educación; así como la instrucción analiza el círculo de ideas ya existente, así también la conducta del alumno necesita frecuentemente que se la vuelva al camino verdadero; las circunstancias fortuitas tienen igualmente necesidad de una dirección en sus consecuencias. Algo semejante ocurre en toda dirección de negocios, y se puede percibir fácilmente la diferencia que existe entre las medidas tomadas aislada, interrumpida y ocasionalmente y el proceder continuo que, bajo iguales supuestos, continúa avanzando conforme al mismo plan. En general, se reconoce también que cuanto más se acomoda á un fin este procedimiento y se continúa más exactamente, tanto más logran los asuntos una especie de prosperidad que ofrece fuerzas suficientes para poder contribuir tanto al aprovechamiento de los incidentes favorables como al alejamiento de todo lo malo. ; Que no se olvide esto en la disciplina! Existe también aquí una especie de falsa economía, que, en ocasiones, querría adquirir *mucho* de una sola vez, y que no cuida al mismo tiempo de conservar con discreción lo adquirido y de aumentarlo continuamente; pero frente á ella hay otro modo justo y seguro de adquirir, que mantiene y afirma todas las relaciones de tal suerte, que vuelven á reproducirse los mismos sentimientos, las mismas resoluciones, con lo cual se estabilizan y fortalecen.

[3.] Se cuidará, ante todo, pues, de que la disciplina constante entre y permanezca en el buen camino, y se aumentará este cuidado cuando las medidas tomadas ocasionalmente hayan causado algún trastorno en las relaciones anteriormente bien ordenadas. Los procedimientos inacostumbrados, como los sucesos extraordinarios—pero sobre todo los premios y los castigos—, dejan fácilmente impresiones que no deben durar, y mucho menos acumularse. Hay un arte peculiar para volver las cosas á su anterior estado: proceder como si nada hubiera ocurrido.

## II

### *Aplicación de la disciplina con miras particulares.*

[4.] Se ha de recordar, en primer término, lo dicho en el capítulo tercero acerca de la parte determinable y determinante del carácter. La determinable son los apetitos groseros y la voluntad—lo que se quiere sopor-tar, poseer, hacer—. La determinante son las ideas—la equidad, la bondad, la libertad interior—. Estas dos partes tienen su origen en la totalidad del círculo de ideas; dependen, pues, en su desarrollo, de los múltiples movimientos del espíritu, de los impulsos animales como de los intereses espirituales. Pero no se trata ahora de su origen, puesto que ya he expuesto en diversas formas mi opinión sobre el círculo de ideas. Consideremos más bien los *resultados* del círculo de ideas existente en la doble forma que se manifiestan, bien en lo determinable moral, bien en la voluntad determinante, y que se oponen así á la restricción ó al favorecimiento de la disciplina. En este punto se nos presenta un trabajo combinatorio, semejante á aquel que, al indicar la mar-

cha de la instrucción, motivó en el libro segundo una exposición en forma de cuadros. Lo que la disciplina ocasional ó constante haya de hacer para desarrollar en el muchacho joven el espíritu de paciencia, de propiedad y de actividad, á la vez que las ideas de equidad, bondad y libertad interior; la forma en que ha de colaborar en estos respectos para contener, determinar, regular y sustentar; el modo en que ha de contribuir con sus propios recursos á la totalidad de la educación y á cada una de esas ideas morales por el sostenimiento del espíritu infantil, por la aprobación ó la censura, por el recuerdo ó la advertencia, por la elevación confiada de la fuerza moral propia; la meditación ordenada de todo ello la confío á los lectores, ó, mejor dicho, á los educadores entregados á su trabajo práctico. Las razones indicadas anteriormente me disculparán de que no intente presentar una vez más un esquema confuso del encadenamiento de estos conceptos, y de que me satisfaga, para mostrar la posibilidad de un enlace semejante, con añadir en un estilo más libre una serie de observaciones sobre este asunto.

[5.] Para las manifestaciones de un carácter recto importa, no sólo el aspecto moral de la voluntad, sino también lo que, en cierto modo, se *trasluce* bajo este aspecto, es decir, lo que el hombre *hubiera* querido y realizado *si* la determinación moral no hubiese modificado la dirección de la actividad. Supongamos dos personas completamente iguales en cuanto á la bondad de su voluntad: ¿cuánta diferencia habrá en los actos y en la eficacia de esta voluntad si una de ellas tiene que dominar toda clase de caprichos débiles y volubles, mientras que la otra sólo ha de apoderarse, mediante las resoluciones morales correspondientes, de un conjunto sólido y ordenado de aspiraciones! En esta última persona, la

resolución moral tendrá en qué apoyarse; además de lo que podía—de lo que era capaz de arriesgarse y de pensar—la *elección mejor* surge ahora como *elección*. En virtud de ello, la resolución moral encuentra otra vez una medida de fuerza y de rapidez, y también de habilidad para sortear los obstáculos exteriores que no se la hubiera podido procurar por sí mismo. Finalmente, en los hombres de carácter ya firme, una vez que se han determinado á sí mismos por deber, las consecuencias brotan de una manera continua; otro hombre, por el contrario, se detendría constantemente, volvería á comenzar, y necesitaría siempre, aun para los trabajos secundarios más comunes, el impulso inmediato de las consideraciones morales, con lo cual se originaría una lamentable confusión entre lo que hay de más elevado y lo que hay de más ínfimo, que haría desabridos al uno y al otro.

[6.] Pero ¿cómo se puede decidir acerca de los apetitos y resolver su elección, y cómo una y otra cosa pueden afirmarse con máximas; cómo se puede fundamentar un plan sólido para la vida exterior, sin que esta elección, estas máximas, este plan, partan á la vez de lo que se trata de poseer y de realizar, y se continúen con lo que se tiene propósito de soportar y de emprender con este fin? Todo esto concurre en una elección; y cuando la actividad no se ajusta á los deseos de propiedad, cuando la paciencia no persevera precisamente hasta el momento en que se trata de utilizar las buenas ocasiones, entonces no se podrán evitar las inconsecuencias en la vida exterior y la desavenencia en la interior. La reflexión caerá al fin en estas complicaciones de lo que en sí nada tiene de común con la moralidad, y entonces, sólo con una disposición de ánimo pura y serena se podrá ver el bien, y, sobre todo, realizarlo. Así también, en los pueblos, la pérdida del bien-

estar y del orden exterior lleva consigo la del bien; pero no al revés: el bien no se crea con el bienestar y el orden exterior.

[7.] Sin embargo, las disposiciones de ánimo que contienen el espíritu de paciencia, el espíritu de posesión y el espíritu de actividad, son específicamente distintas entre sí. El primero es condescendiente; el segundo, firme y constante, y el tercero es un perpetuo volver á comenzar. Las máximas de la paciencia son negativas; las de la posesión, positivas; éstas dirigen con persistencia la atención sobre la misma cosa; las máximas de la actividad, por el contrario, exigen un progreso continuo de la vista espiritual de un objeto á otro.

[8.] Parece, pues, difícil reunir con gran energía, en una sola persona, disposiciones de ánimo tan diferentes. Aún más difícil es poner acordes en un solo plan de vida lo *que* se quiere soportar, poseer y hacer. Y es todavía más difícil, porque, racionalmente, un plan de vida no puede ser algo enteramente concreto, sino que ha de contener sólo las máximas generales conforme á las cuales se piensa utilizar todas las ocasiones posibles para hacer valer las capacidades ó los beneficios particulares.—Pero examinemos primeramente lo particular y después el conjunto.

[9.] Desde muy temprano hay medios para ejercitar la paciencia. El niño más pequeño está destinado por la naturaleza á someterse á estos ejercicios, y sólo un método de educación absolutamente embrollado podría, bien por mimo, ya por severidad, dificultar al niño la adquisición de la paciencia. A los pedagogos modernos debemos la cuidadosa determinación del verdadero término medio, y puedo considerar esta determinación como adquirida.

[10.] También desde muy temprano se puede ejer-

citar el espíritu de posesión. Pedagógicamente considerado, este asunto es bastante más delicado que el anterior. Imagínese, de una parte, un niño pequeño que quiera ya hacer valer sus derechos de propiedad, y, de otra, un muchacho que no sabe administrar el dinero de su bolsillo: esto bastará para recordarnos que el espíritu de economía ha de crearse pronto, pero fomentando también la generosidad infantil, que no es compatible con el exclusivismo.—Sin tener aquí en cuenta las consideraciones morales, una mirada dirigida á la naturaleza del niño nos muestra ya que el verdadero espíritu de propiedad no reside en el caprichoso querer poseer \* por unos momentos, sino en la posesión continua, que supone, pues, una firme dirección del espíritu hacia un solo punto, y que, si se manifestara pronto, indicaría una especie de enfermedad del espíritu, ó, al menos, una falta de vivacidad; el niño, en efecto, tiene que estar tan ocupado con las concepciones y ensayos de un mundo tan nuevo para él, que no tendría tiempo de afirmar en su pensamiento la posesión de una sola cosa. En lugar, pues, de provocar intencionalmente una enfermedad tal, será preciso más bien, si se manifiesta por sí misma, aplicar el remedio natural, es decir, la estimulación, cada vez mayor, á la ocupación múltiple. Pero entre las cosas entregadas al niño habrá, poco á poco, algunas con cuyo uso cuenta y cuya privación sentiría constantemente. Estas cosas se pueden llamar suyas y dejar que se ejercite en ellas su espíritu de propiedad. Pero no puede poseer, como suyo, más de lo que pueda contener su espíritu. Además, el cambio de lo suyo por lo que pertenece á otro le puede conducir de un modo decisivo á pesar bien el valor de

---

\* *in den launenhaften Haben-Wollen.*

las cosas. Esto prepara la época en que se puede entregar dinero al niño. Para que comprenda el esfuerzo que cuesta el *ganar* se hace regularmente que lo adquiera todo; pero no se alcanzará este fin cuando, siguiendo la costumbre de las abuelas, se les compre á menudo sus pequeños productos por cima de su valor en venta.

[11.] Lo mismo ocurre en todo lo que se refiere á la posesión del honor. La ambición en los primeros años sería una enfermedad; la piedad y la distracción serían su remedio. Pero como el sentimiento natural del honor se desenvuelve lenta y gradualmente con las fuerzas en crecimiento del cuerpo y del espíritu, ha de ponerse en él un cuidado especial y preservarle en absoluto de toda enfermedad mortal. El hombre, en efecto, necesita el honor para vivir tanto como la posesión de las cosas \*; á quien disipa una ú otra cosa, la sociedad le considera, con razón, como un hombre que no vale para nada. Y cuando por el artificio pedagógico se estorban ó se retrasan en la educación natural los cuidados dirigidos á una cosa ú otra, se origina más tarde una debilidad funesta ó sufre bruscos sobresaltos el sentimiento que se está desarrollando y se aceptan fácilmente los perjuicios más vulgares.—Póngase, pues, cuidado en observar si un niño tiene un valor para sus camaradas, ó si, por sus tonterías, llega á ser el objeto de sus burlas. En este último caso se le sustraerá de este ambiente, realmente perjudicial, pero sin proponerse castigar las nimiedades que no sean dignas de vuestra sensibilidad; vuestra mirada pedagógica debe deciros qué consecuencias pervivirán en el alumno confiado á vuestra educación. Procúrese remediar sus debilidades, hacer resaltar sus buenas condiciones, y elegidle una sociedad en la cual se

---

*des Socken-Besisses.*



aprecien estas condiciones en tal forma que pasen desapercibidos los defectos que se le puedan encontrar.

[12.] Finalmente, se le puede ejercitar desde temprano en la actividad. Se puede y se debe alimentar el menor indicio de diligencia—á que le incitan los objetos que le rodean—, dirigirlo, observarlo sin interrupción y tratar de conducirlo, lenta y suavemente, á estabilizarse, á detenerse más tiempo en el mismo objeto, á proseguir el mismo fin. Se puede también jugar con el niño, y, jugando, conducirlo á algo útil, con tal de haber comprendido de antemano toda la *importancia* que tiene el juego del niño, así como el esfuerzo voluntario que realiza en momentos propicios, y á condición de no descender—lo que le impediría elevarse—, porque esto parecería querer instruirle en niñerías, que de otro modo hubiera rechazado pronto.—Para la instrucción que, analítica ó sintéticamente, tiene por fin la claridad de las representaciones elementales, y con la cual comienza la tarea de la educación propiamente dicha, se tratará de ganar, por el camino más corto, la actividad del niño.—La actividad espiritual es tan saludable como la actividad de los miembros y de los órganos interiores; se ha de poner, conjuntamente, todo en movimiento para que realice todo lo que pueda, sin agotar ninguna fuerza. Sólo una actividad realizada sin interés durante mucho tiempo consume el espíritu y el cuerpo; pero esto no ocurre tan rápidamente que se pueda tener miedo de vencer las primeras dificultades de lo que interesará pronto. Se acostumbrará al niño á *toda clase* de actividad. El trabajo en que el niño tenga un buen éxito dará á su actividad una dirección particular; provocará siempre una elección entre las ocupaciones que producirá rasgos peculiares en el carácter y en el plan de vida.

[13.] Pero esta dirección de la actividad debe tam-

bién acomodarse á los deseos de propiedad, y ambas cosas deben armarse de aquella paciencia, de aquella especie de resignación en el esperar y sufrir que las circunstancias exigen, especialmente para tales deseos y para tal actividad.—No se trata aquí de dificultar la primera educación con especies particulares de ejercicios y endurecimientos para una profesión determinada.—La formación general no permite al niño mismo querer saber ya lo que prefiere llegar á ser, y limitar, conforme á esto, su interés. El hombre educado de un modo múltiple \* está preparado múltiplemente; puede elegir más tarde, porque adquirirá fácilmente, en todos los casos, las capacidades necesarias, y con esta elección posterior ganará infinitamente en seguridad para no equivocarse, por haber desconocido sus condiciones ó porque hayan variado las circunstancias.

[14.] Mas para que esta elección posterior del muchacho pueda *reunir* debidamente las tendencias que le llevan á soportar, poseer y hacer, es preciso tener un *claro entendimien.*, un espíritu educador. Esto es asunto de una *reflexión enérgica* más que de un ejercicio preliminar cualquiera. Pero no se ha de dejar que esta reflexión obre á su antojo; es preciso guardarse de perturbar la determinación espontánea que comienza haciendo valer toda clase de consideraciones secundarias ó exigiendo una disciplina que no se ha terminado, todo lo cual puede degenerar en verdaderas crueldades con respecto á un espíritu delicado y sensible. Es preciso acostumbrarse, por el contrario, á contemplan el porvenir al modo del muchacho.

[15.] Volvemos, pues, á comprobar que la cultura moral es el centro de toda educación. Sólo los hombres

---

\* *Der Vielseitig-Gebildete.*

á quienes se les ha dejado crecer con un espíritu confuso y enredado, ó aquellos á quienes se ha hecho irresponsables, tirando por todas partes de los hilos delicados de su sensibilidad juvenil, sólo estos hombres, repito, no saben ponerse de acuerdo ni consigo mismos, ni con el mundo, se trituran y se desmenuzan en las contradicciones de sus propios esfuerzos y sucumben al fin bajo la ruda necesidad de preocuparse por su subsistencia y por las exigencias sociales. Tales fenómenos pueden entonces incitar á los educadores á inculcar en la juventud, acumulando artificios meticulosos, una suma de aptitudes para la vida *ordinaria*, y hasta pueden impulsarlos á monopolizar con esta charlatanería la atención de los hombres adultos y á colmar las librerías. —Cuando se haya cuidado de mantener el calor del interés espiritual y la salud, se encontrará al fin la inteligencia y la ductilidad necesarias para afrontar la vida. Los procedimientos auxiliares de la disciplina mencionados antes sirven solamente para poder atravesar con espíritu más firme y valor más seguro la vida y ejercitar con más facilidad, y podría decir con más decoro interior, el dominio moral de nosotros mismos.

[16.] No olvidemos que, en general, sólo se trata aquí de construir el pedestal sobre el cual debe levantarse la dignidad moral <sup>1</sup>.

[17.] No sería, precisamente, una gran misión la de la disciplina, si no tuviera que desarrollar el espíritu de resignación, de posesión y de actividad en tal forma que determinase y afirmase, no lo que debiera traslu-

---

<sup>1</sup> El *pedestal* aquí es aquella parte de la disciplina que trata de lo que se quiere soportar, querer é impulsar. Ahora la segunda parte ha de construirse sobre aquello que corresponde al cultivo de las ideas morales (rectitud, bondad, libertad interior).

cirse bajo las resoluciones morales, sino un carácter muy sólido, ajeno á la moralidad. La misión real de la disciplina es, por el contrario, observar y rectificar, durante todo el proceso de la educación, las relaciones que existen entre esta clase de cultura y la formación moral. Pues realmente todo es aquí *relativo*. La preponderancia decisiva debe estar de parte de la moralidad; pero en los pesos pequeños como en los grandes hay siempre uno que prepondera; en la gente joven aturdida, los dos pesos quedan largo tiempo igualmente pequeños; una leve preponderancia decide al fin toda la vida. En los temperamentos reposados que desde temprano prestan su atención al resplandor de la bondad y de la riqueza se concilian á veces grandes concepciones de esta especie con una energía moral y religiosa, á pesar de todo, profunda. Pero ¿cómo se debe empezar para someter á reglas la observación y la rectificación de una relación tan importante? Confieso mi impotencia; y creo que el educador en funciones no tendrá que dividir con ninguna teoría en mucho tiempo el mérito que ha ganado. Paso, pues, al segundo miembro de esta resolución que, tomado aisladamente, me obliga á hacer algunas observaciones que, á falta de una filosofía práctica, sólo pueden ser muy breves.

[18] Como el elemento múltiple originario \*, al cual se refiere en general el concepto de moralidad, por la exigencia de la obediencia, he designado á la rectitud, bondad y libertad interior. He mencionado, igualmente, que bajo el término de rectitud \*\* se comprendían dos ideas prácticas, específicamente diferentes y enteramente independientes una de otra. Estas dos ideas son:

---

\* *Als das Ursprünglich-Viele.*

\*\* *Rechtlichkeit.*

derecho y equidad \*. Para caracterizarlas puede servir, en cuanto el derecho, la dívísía *á cada uno lo suyo*, y en cuanto la equidad, el lema *á cada uno lo que se merece*. Y para convencerse de que nuestros derechos naturales diformes han mezclado y embrollado de la manera más extraña estos dos postulados, basta pensar por el momento en la llamada balanza de la justicia y preguntarse qué haría el juez con esta balanza en el caso en que alguien reclamara lo que le pertenece. —O se puede reflexionar un poco más detenidamente en la máxima *summum jus, summa injuria*, para comprender que el término *jus* contiene en absoluto como el término equidad los dos conceptos enteramente distintos, que no pueden ni contenerse ni determinarse recíprocamente. Pero la misma causa que hasta ahora ha sido culpable de una confusión extraordinaria en la filosofía práctica puede ser en la pedagogía un motivo para reunir esas dos diferentes ideas. Ellas se originan, en efecto, las más de las veces simultáneamente y bajo las mismas circunstancias; intervienen en las mismas decisiones, y por eso no se puede sospechar que un espíritu ingenuo que dirija á una de ellas una mirada moral rigurosa no preste al mismo tiempo atención á la otra. Las madres que mantienen en orden á sus hijos se deciden á menudo conforme á estas dos ideas, ciertamente no sin equivocarse á veces, y su error proviene de ordinario de querer *gobernar* demasiado por sí mismas.

[19.] Esto me lleva á la observación principal que tengo que hacer desde el punto de vista pedagógico. En sí misma, la gran misión de la educación, que se propone que en la juventud se manifieste pronto el sentido de la equidad, se realizaría sin dificultad si el gobierno

---

\* *Recht und Billigkeit.*

y la disciplina no dejaran nada que desear; las concepciones morales que comprenden serían las primeras y más naturales entre todas, si se permitiera más á los niños asociarse y reunirse á su modo propio, y si se pudiera dejarles más libremente. Pues cuando los hombres—pequeños ó grandes—se ponen en contacto, las relaciones á que se refieren estas concepciones se producen por sí mismas en gran cantidad. Cada uno posee muy pronto algo peculiar, reconocido por los demás; se relacionan entre sí, y cambian cosas y acciones conforme á los precios establecidos con mayor ó menor firmeza. Sólo la intervención de los adultos y el presentimiento de una posible intervención semejante vuelve incierta toda idea de equidad entre los niños y sustrae su estimación; el gobierno paternal, á pesar de sus buenas intenciones, tiene de común este efecto con el gobierno despótico. Es evidentemente imposible gobernar á los niños como ciudadanos. Pero se puede muy bien asentar esta máxima: "No destruir jamás sin grandes motivos lo que existe en los niños ni convertir sus relaciones en una complacencia forzada." En las discusiones que se originen dirijase siempre la primera pregunta á lo que hayan establecido ó convenido los niños, y defiéndase primero á aquel que en cualquier sentido haya perdido lo que le pertenecía. Pero, después, trátase también de conceder á cada uno lo que se merece, siempre que pueda hacerse sin alterar violentamente el derecho. Y, finalmente, por cima de todo ello, llámese la atención tanto sobre el bien común como sobre aquello á que se debe sacrificar lo que se posee y lo que se merece, y que debe ser la medida esencial de todas las convenciones que se establezcan en adelante. Cuando la disciplina haya franqueado los primeros comienzos no debe permitir que el alumno se acostumbre á ha-

cer de su derecho el motivo determinante de sus acciones; sólo el derecho de otro ha de ser para él una ley rigurosa. Nadie está autorizado á atribuirse un derecho primordial; á nadie le está permitido asentar arbitrariamente un derecho más razonable, en el lugar de un derecho ya existente.

[20.] El término bondad debe recordar la benevolencia. Aquí importa mucho distinguir dos puntos, que han de cuidarse en el mismo grado, precisamente porque son originariamente indiferentes y originariamente independientes uno de otro, y, en consecuencia, porque se hallan raramente reunidos con la misma fuerza y son igualmente indispensables para que la benevolencia llegue á ser un rasgo firme del carácter. Es asimismo necesario que en la parte objetiva del carácter se halle como sentimiento natural una gran abundancia de benevolencia; pero no es menos necesario que en la parte subjetiva haya llegado á la madurez, como un objeto del gusto moral, la idea de benevolencia. Los filósofos no han asignado jamás á esta última idea el lugar y la jerarquía que le corresponden; sólo las teorías religiosas contienen máximas, á las cuales no les falta más que la calma y la sobriedad de la reflexión. Parece ser una desdicha frecuente de la humanidad que la bene-

---

1 ¿Quizá los ingleses y los que les siguen? Se ve qué fácil juego tiene con ellos en todas partes Schleiermacher (en su Crítica de la moral). Pero que un crítico como éste en el cual se unen la penetración y la benignidad, en un fenómeno tan bello como raro pudiera satisfacerse aquí á sí mismo tan fácilmente y descuidar por completo investigar sobre el *ridículo* que salta á su vista en la pág. 111, el momento propio del objeto en la profundidad de los espíritus:—esto se comprenderá en una futura ética “como exposición de la realidad”.—N. de H. que se refiere á los “Grundlinien einer Kritik der bisherigen Sittenlehre” aparecida en el año 1803.

volencia se mantenga sólo en el sentimiento y desaparezca á medida que el carácter se enfría con la reflexión. Y, realmente, no es fácil mantener en toda su pureza la idea de la benevolencia, como lo mostraré más detenidamente en otro lugar <sup>1</sup>. Se cuidará de que el carácter no se vea privado de la benevolencia, en cuanto sentimiento ó bondad natural, por medio de una simpatía excitada vivamente (la diferencia de la cual con la benevolencia no puede mostrarse aquí). Para corresponder á la instrucción en este respecto, la disciplina debe cuidar de que los niños sientan muchas cosas en común y de que sean compañeros en penas y alegrías. Ocurriría lo contrario si se les permitiera ocasiones frecuentes en que sus intereses fueran divergentes. Pero es una cosa muy distinta acompañar á alguien en sus penas ó alegrías con simpatía y benevolencia, y prestar atención á la benevolencia misma. En cuanto hay que ocuparse de la benevolencia es el momento de que el gusto tenga conciencia de la aprobación, que es el resultado necesario de la contemplación serena. Las descripciones de sentimientos benévolos, las narraciones de hechos donde éstos se manifiesten pueden alcanzar con los rasgos más individuales el más alto grado de evidencia; pero no deben arrebatarse los sentimientos por la emoción, ni alterar el estado de ánimo al cual sólo podrían complacer realmente. Si la excitabilidad del niño mezcla, pues, la contemplación y la emoción, gozará en silencio del placer que causa la ebullición de los sentimientos amables; pero impídase que siga aumentando

---

1 Precisamente ambas ideas, benevolencia y equidad, que hasta ahora han sido en general desconocidas, son las que necesitan más para su exposición exacta del arte especulativo. (N. de H.)



la excitación; interrúmpase dulcemente y vuélvase á las cosas serias. Las agitaciones se encalman; llegan á hacerse cada vez más raras con los años; la discreción ulterior las considera como bromas; las arrojan al dominio de las tonterías infantiles, y las máximas del egoísmo reflexivo las oprimen violentamente, al menos que la madurez y firmeza del gusto no se opongan y provoquen una discreción de otra clase.—Una de las experiencias pedagógicas más desagradables—aunque esperadas— es comprobar la facilidad con que los caracteres benévolos comienzan á pervertirse por su propio razonamiento, cuando no están vigilados durante algún tiempo. Desde este punto de vista se ha de temer, sobre todo, la disposición, ordinariamente tan excelente, á la virilidad precoz.

[21.] En cuanto á las disposiciones naturales, parecen hombres opuestos los que se inclinan á la *bondad* y los que tienden á la *libertad interior*<sup>1</sup>. Los hombres bondadosos que pueden experimentar una ferviente alegría al ver la dicha de otro suelen preferir su bienestar personal y sacrificar mucho al cambio frecuente de sentimientos; los hombres fuertes á quienes el destino no puede abatir y que no quieren oír hablar de sumisión alguna, suelen tachar de débiles y censurar fríamente á los vencidos.—Lo opuesto á esto no reside, en modo alguno, en los juicios del gusto, que producen las ideas de benevolencia y de libertad interior; éstas son:

---

1 Tengo que rogar aquí á algunos lectores que piensen en la *libertad interior* y no en la libertad TRANSCENDENTAL. De aquélla somos todos conscientes siempre que nos incitamos al deber en contra de nuestras tendencias; de ésta no debe saber nada ninguna pedagogía, porque nada se puede conseguir con ella; y nada debe saber la mía, porque mi filosofía la rechaza. (N. de H.)

absolutamente independientes una de otra, y, por esto mismo, no se combaten ni se favorecen. Se halla más bien en la parte objetiva del carácter, la cual facilita ó dificulta la realización de las ideas. Medítese el *δυσμός* y *ἐπιθυμία* de Platón. El espíritu sensible y apetitivo que percibe en sí mismo mucho placer y disgusto posee precisamente en esto el principio de una viva simpatía, á la vez que una fuente abundante de benevolencia natural; á esto se suele añadir la deferencia de la parte subjetiva á la parte objetiva del carácter, la cual asocia á las tendencias máximas correspondientes. Por el contrario, cuanto más débil es la sensibilidad, tanto más fuerte es toda especie de actividad y de conciencia de la energía, y tanto más grande es también la capacidad para querer recta y resueltamente (conforme á lo que se ha dicho antes sobre la acción como principio del carácter), y esto prepara el terreno á la voluntad que obra con discernimiento \*. Con frecuencia, estas ideas no están siempre de acuerdo con la benevolencia en cuanto sentimiento natural; más bien es condición de la libertad interior no obedecer, incondicionalmente á ningún sentimiento natural. Si, por consiguiente, falta la idea de la benevolencia, la libertad interior pondrá su orgullo en su frialdad, lo cual indignará con razón á los hombres de sentimientos fogosos y benevolentes. Aún más necesaria es la formación de aquella idea. Lo que concierne al recto desarrollo de la idea de la libertad interior es una misión en primer lugar filosófica, y después pedagógica; por ello, caería en la más grande obscuridad, si yo quisiera ir aquí más lejos. —Pero hay que guardarse de

---

\* *dem Willen nach Einsicht.*

hablar demasiado al muchacho de la unidad de sí mismo, pues se determinaría conforme á sus inclinaciones <sup>1</sup>.

[22.] Se puede con razón sospechar que de las in-

<sup>1</sup> Desde aquí se divisa la organización correspondiente á la didáctica y á la teoría de la disciplina.

## INSTRUCCIÓN

Su proceder respecto al círculo de ideas del alumno es  
*analítico ó  
sintético.*

Hay concentración como primera condición de la *multiplicidad*, mediante el  
*mostrar y  
asociar*

y reflexión como segundo grado, por

*teorizar y  
filosofar.*

Es, conforme á los grados del interés

*intuible y  
prosequible*

conforme á los grados del deseo

*exaltadora é  
introdutora en la realidad.*

Con relación al *conocimiento* forma

*espíritu de observación  
especulación  
gusto.*

Con respecto á la *simpatía* da:

*simpatía simpática  
sentido social  
religiosidad.*

Según Willmann.

## DISCIPLINA

Su proceder es respecto á la *conducta* del alumno  
*ocasional ó  
continuo.*

Forma la parte objetiva del carácter

*conservando y  
determinando,*

y la parte subjetiva del carácter

*regulando  
y manteniendo.*

Da, correspondiendo á la parte positiva de la *moralidad*:

*sosiego y claridad  
entusiasmo del juicio,*

correspondiendo á la parte negativa de la moralidad es *recordadora y entusiasmadora y elevadora.*

Con relación á los apetitos da

*paciencia,  
espíritu de posesión y del honor y*

*actividad.*

Con respecto á las ideas conduce á la

*rectitud,  
bondad,  
libertad interior.*

dicaciones sumarisimas que he dado hasta aquí en relación con las ideas prácticas se podrán derivar muchas prescripciones bastante finas acerca de la instrucción educativa y, especialmente, de la instrucción sintética; que entre otras cosas sólo ellas pueden poner á su debida luz el carácter pedagógico de la lectura de Sófocles y Platón hecha después de la de Homero, y la de Cicerón y Epicteto, después de éstos. Una indicación semejante puede ofrecer, afortunadamente, *La Odisea* de Sófocles en contraste con la de Homero, si alguna vez se quisiera estudiar el Filocteto inmediatamente después de *La Odisea*.—Se podría también preguntar cómo hubiera influido el fundamento histórico, tan importante en educación, de nuestra religión positiva, si hubiera precedido el conocimiento del Sócrates platónico, tal como se muestra en el Critón y en la Apología, y si la ética estoica hubiera servido de introducción al estudio de las concepciones kantiana y fichteniana. No hay necesidad de recordar el resultado absolutamente antipedagógico que se obtendría si en lugar de las concentraciones sucesivas en cada una de estas concepciones se quisiera hacer una amalgama impura de todas ellas.—No es misión de una pedagogía general exponer al por menor cosas de esta especie; sólo puede ser motivo de reflexión acerca de lo que es necesario y utilizable para responder á sus postulados esenciales.

[23.] Por el mismo motivo tampoco puedo exponer aquí la utilidad que cada una de estas ideas obtiene de la instrucción calculada, en primer término, en vista de la multiplicidad del interés. Pero, en general, á nadie pasará desapercibido que en los casos donde se excitan y se mantienen la simpatía, el interés social preparatorio y, finalmente, el estado de ánimo favorable

al gusto, se ha de formar por sí mismo una suma de concepciones, en las cuales, una excelente exposición de la filosofía práctica sólo tendrá en lo sucesivo que poner de relieve los conceptos principales y determinarlos más claramente á la vista de la juventud ya hecha á fijar por conceptos los principios morales.

[24.] Al lado de la instrucción correspondiente, el espíritu inventivo pedagógico ha de estar siempre ocupado en la preparación y utilización de aquellas ocasiones en que los sentimientos morales pueden mostrarse despiertos y vivaces, desarrollarse y ejercitarse. ¿Tengo necesidad de mencionar las más hermosas de estas ocasiones, las fiestas de familia? Ninguna de ellas debe pasar inadvertida á la atención ni á la colaboración del educador. Se estaria muy equivocado, en efecto, si se atribuyera á estas impresiones bienhechoras, cuya influencia parece subsistir durante muchos años, una fuerza grande aun en una edad más avanzada; si se esperara poder de algún modo componer todo el carácter de un hombre con tales emociones. Pero el estado de espíritu en que se coloca y se mantiene á la juventud determina la elaboración interior de lo que ha suministrado la instrucción, los dictámenes sobre las experiencias y los conocimientos, la energía y la fusión de las primeras concepciones de lo eterno verdadero y del bien.

[25.] No serán simplemente las ocasiones dispersas, sino más bien las ocupaciones continuadas, las que mantendrán despiertos el sentimiento del derecho, la benevolencia, el dominio de sí mismo \*. No faltarán ocasiones de hacerlo con la benevolencia; en cuanto al sentimiento del derecho y rectitud nacerá por sí mismo,

---

\* *Selbstbeherrschung.*

si no de ejercicios continuos, al menos de los ejercicios repetidos entre los hermanos y camaradas, cuando la posesión, la adquisición y las instituciones que éstas implican no falten totalmente en estos pequeños círculos ó la disciplina no los trate demasiado indirectamente. El dominio de sí mismo, que hace al hombre interiormente libre, encuentra frecuentes ocasiones para ejercitarse, no sólo en lo moral propiamente dicho, sino en todo lo que puede provenir del gusto. No es necesario andar á la caza de sutilezas pedagógicas; no es preciso imponerse privaciones y fatigas arbitrarias y sin finalidad, que no tienen nada de común con la libertad interior: pues ésta consiste en la consecución del fin \*. Pero se habrá de vivificar desde temprano y con un cuidado siempre mayor el espíritu para distinguir lo que el gusto tiene en pro ó en contra suya; así por los esfuerzos encaminados á mantener la pureza y el orden hasta llegar á las atenciones exigidas por las relaciones sociales, se producirá una multitud de pequeños deberes, cuya observancia tendrá al espíritu en una constante tensión bienhechora. Pero en estas cosas la disciplina ha de librarse de ejercer una impresión que no pudiera aprobar el entendimiento. No ha de tratar nada con una importancia exagerada, pues si no, el espíritu ingenuo llegaría á considerar las cosas pequeñas como mezquinas; más bien se ha de procurar alcanzarlo todo por una dulce persuasión. En caso de necesidad intervendrá el gobierno. Pero si se confunde aquí la disciplina y el gobierno; si se deja á la fuerza—que, con intervenciones pasajeras, restablece lo que alteran los niños—subsistir y obrar obstinadamente en las menores circunstancias; si se da á la presión la

---

\* *Erfolgung der Einsicht.*

energía que sólo corresponde al choque, entonces no habrá que extrañarse si la fuerza de la juventud queda vencida, si al fin, el salvaje ineducado vence al hombre débil y demasiado civilizado.

[26.] El niño pequeño no es todavía capaz de apreciar los beneficios de la educación. El muchacho de doce años, bien dirigido desde su primera infancia, la estima por cima de todo, por el íntimo sentimiento que tiene de la necesidad de una dirección. El adolescente de diez y seis comienza á reclamar por sí mismo la misión del educador; ha comprendido en parte las miras de éste; se ha introducido en ellas; las utiliza para trazar su camino; se somete á sí mismo á un tratamiento y lo compara con el que le continúa aplicando el educador. Sucede lo que no puede faltar de ocurrir: él, que se conoce mejor que nadie, que se contempla del modo más inmediato, ve aquí frecuentemente con más claridad que el educador, que al cabo es otra persona. No puede dejar de ocurrir: se siente oprimido inútilmente entonces, y su docilidad se transforma más y más en respeto hacia el bienhechor de sus primeros años. Pero aún querría sufrir lo menos posible bajo esta consideración. Así se originan los esfuerzos para sustraerse dulcemente á la disciplina. Y estos esfuerzos aumentarían en una rápida progresión si, de una parte, el educador no se apercibiera de nada, y si, de otra, el alumno no cometiera á menudo faltas que á sus propios ojos le exponen á la censura. Pero aun así aumentan.—Entonces podría fácilmente sufrir un sentimiento de malestar que le impulsara á terminar bruscamente. Pero su deber le detendrá. Intervendrá más raramente, en una forma más comedida, y suponiendo cada vez más en el adolescente una

sensibilidad más delicada, más susceptible, se dirigirá más á la parte subjetiva que á la parte objetiva del carácter; no tratará de tener las riendas, sino de dirigir la mano que tiene las riendas. Todo está, pues, en fijar y rectificar definitivamente los principios que en adelante van á determinar la vida. Por esta causa se continuará la instrucción aun después que haya desaparecido casi la disciplina.—Pero la instrucción no se dirige tampoco á un espíritu meramente receptivo. Se quiere juzgar por sí mismo. Para examinar se comienza por dudar. Para llegar á libertarse de la confusión que se origina en el habitual círculo de ideas, se penetra en las esferas de otras regiones extrañas. Las pequeñas diferencias en los conocimientos, que se han producido poco á poco y que hasta ahora no fueron perceptibles, se aumentan y llegan á la conciencia gracias á las impresiones extrañas, las cuales se fortalecen por el encanto de la novedad. Los principios se hacen flexibles, y esto justamente en los niños en que la naturaleza física del hombre y las relaciones sociales se manifiestan con pretensiones violentas. ¿Quién protege entonces la penosa labor de la educación? ¿Quién debe protegerla? ¿Quién sino la rectitud interior del adolescente mismo, la verdad de las convicciones, la claridad y extensión de la mirada moral, el sentimiento de la superioridad sobre los hombres y las opiniones y la gratitud íntima que le recordará los cuidados que hicieron posible esta superioridad?—El educador ha de considerar con valor, si ha faltado en algo, el resultado de sus faltas y, con valor también, aprender sus consecuencias.—¡Y que ahora el mozo “que ha llegado á ser hombre oiga otras palabras”! ¡Que el tiempo

1 Alusión á *La Odisea*, II.



---

le lleve á sus ilusiones y á sus enseñanzas, á sus penas y á sus alegrías! ¡O que él mismo se introduzca en su eterno girar para probar y mostrar su valor y su fuerza, que debe á la naturaleza, á la educación ó á sí mismo!



## APÉNDICES



## APÉNDICES <sup>1</sup>

La *Pedagogía general* está dedicada al Senador de Brema Johann Smidt, amigo antiguo de Herbart. Las líneas siguientes pertenecen á la carta de 2 de Febrero de 1806, que acompañaba al ejemplar dedicado:

“Mi querido Smidt: Te ves aquí padrino de un niño nacido tardíamente, á quien ya has visto en embrión hace años, y quien no habría venido al mundo si no me hubiera movido el deseo de entregar á los condes de Sievers y Plater, mis celosos discípulos, al partir á su patria, este resto de sus estudios. Precisamente esta sorpresa me obliga á rogarte que pases sobre los defectos de las últimas líneas y te contentes con una mediana exposición de los conceptos capitales. Querer exponer algo acabado no puede ser la ambición de mis años [Herbart no tenía aún treinta años] ni se acomoda á las necesidades de mi actividad actual ni á la multitud y variedad de los trabajos que se presentan ante mí y que de mí en cierto modo se exigen.

”No es mi propósito dirigirme á ti solemnemente ante el público; mano á mano, he de rogarte no te disguste que te dedique públicamente, conforme á la costumbre tradicional de los escritores, mis sentimientos invariablemente amistosos y gratos en una parte de mis ideas más queridas, como si de esta suerte, éstas fueran un símbolo adecuado á aquéllos.

---

<sup>1</sup> Los siguientes trozos están tomados de las *Vorbemerkungen* á la ed. Otto Willmann, págs. 315-332.

"Por lo demás, á ti, inspector de escuelas, es á quien más corresponde la dedicatoria de una pedagogía. Sin duda, el inspector de escuelas no encontrará en ella mucho de lo que él *inmediatamente* busque. Quiera el cielo colmarle siempre de infinitas ocupaciones públicas, como senador de la libre ciudad imperial de Brema, que puedas hablarme siempre, con inspiración, de la profunda filosofía de la pedagogía ó participar en la composición de las monografías en las cuales se apoyaría la realización especial de mi plan. Es de esperar que siempre quedará reservado á las ciencias un refugio cualquiera donde puedan proseguir su labor."

La primera noticia del libro la dió Herbart mismo á las *Göttingischen gelehrten Anzeigen* <sup>1</sup>. Pueden servir en cierto modo de prólogo á la obra:

"El libro no tiene prólogo alguno. La presente noticia puede hacer sus veces, tanto más oportunamente cuanto que el autor, que no desea ocultar un momento que él mismo es quien aquí habla, ha de advertir sobre el carácter científico de su trabajo algo que podría haber sido para muchos lectores de su *Pedagogía* más perturbador que explicativo.

"La pedagogía como ciencia es asunto de la filosofía, pero de toda la filosofía, tanto de la teórica como de la práctica, y tanto también de la más profunda investigación transcendental como del razonamiento que recoge superficialmente toda clase de hechos. El arte de la educación, como destreza para la práctica, es asunto de la necesidad; de la necesidad general, perentoria, diaria; pero de una necesidad multiforme que engendra unas exigencias en las clases sociales superiores, otras en las inferiores; que suscita unos ensayos en las escuelas, otros en las casas, que realiza unas experiencias en el sexo masculino y otras en el femenino. El educador reflexivo y á la vez práctico, se ve rodeado, pues, tanto por las dudas especula-

<sup>1</sup> 12 de Mayo de 1806.

tivas como por las dificultades de la acomodación precisa á las circunstancias dadas. La magnitud de su misión le ha de oprimir mucho ó elevar mucho. Pero también los problemas más altos son emprendidos ó abandonados del modo más ligero. Y así vemos muchos educadores; pero pocos que consideren su profesión como una obra, que no sólo se ha de elegir, sino empezar y terminar.

”A quien se proponga enseñar el modo preciso de trabajar en esta obra se le ofrece, respecto á su exposición, una elección triple. O bien hace pasar, por decirlo así, la educación á la vista de su lector, y enseña sucesivamente lo que ha de hacerse sucesivamente; así, Rousseau en el *Emilio*. O descompone el trabajo en sus elementos, y presenta simultáneamente lo que se ha de cuidar á la vez, pero continuamente. O, finalmente, deduce la educación entera como un problema de principios filosóficos, y hace que esta educación se desarrolle conforme á sus leyes internas, sin atenerse á la sucesión y continuidad de los cuidados educativos. El primero de estos métodos es bueno para el retórico, pero el peor de todos para el asunto mismo; pues se ha de someter, como hace Rousseau, lo espiritual á lo corporal para poder imaginarse que la continuidad del desarrollo progresivo del espíritu se puede graduar como una escala, con sólo establecer como puntos fijos las épocas de la educación física. El cuerpo puede retardar ó activar, con tal que exista previamente lo que ha de ser retardado ó activado. Pero esto constituye la propiedad del espíritu; el cual es atraído, aumentado, perfeccionado espiritualmente; querer saber precisamente las épocas de este perfeccionamiento es tan absurdo como querer de antemano determinar cronológicamente las épocas de la futura historia universal. Percibir, en general, lo que ocurrió y lo que acaecerá en la educación de la juventud es más bien el resultado que el principio del conocimiento pedagógico. Lo mismo que el primer método separa de un modo arbitrario lo que en sí está unido continuamente, así también el segundo nos hace temer que no tendrá mayor éxito en sus análisis, ya que en la educación apenas puede pensarse

una cosa absolutamente separada de las demás. Tratar primero la educación intelectual, después la estética y por fin la moral, y añadir después una didáctica, dividida conforme á las materias de enseñanza, ¿no es fomentar el prejuicio de considerar estas culturas yuxtapuestas en el espíritu, como en los manuales de psicología? Pero nunca el escritor establecerá peor su relación con los lectores, sino cuando se decida á elegir el tercer método. Pues ¿de qué sistema filosófico debe deducir la educación? Entregaría inútilmente el suyo propio á la crítica incompetente, y sólo conseguiría atraer á la pedagogía la desconfianza pública con la cual se afronta todo nuevo sistema. La pedagogía tendrá derecho á regocijarse si puede ganarse la mirada sana y recta de sus lectores y *hacerles olvidar* todas las concesiones que ha hecho hasta entonces, de un lado, á la teoría de la libertad, y de otro, á la frenología.

”La presente pedagogía no es tan pretenciosa como para querer pasar por una obra especulativa de arte. Ella vería gustosa que aquellos que la han honrado leyéndola del comienzo al fin, la leyeran también en sentido inverso; con este motivo más de una cosa relativa á la conexión íntima de las partes—divisibles en conceptos—de la obra educativa aparecería más claramente iluminada de lo que permitiera quizá sospechar las divisiones simétricas del índice de materias. Pero, á fin de no retrasar por más tiempo la noticia del libro, es preciso decir que todo aparece en él tan ordenado como en un jardín francés. Se encuentran divisiones dobles, triples y cuádruples que se oponen primero dos á dos para cortarse después en ángulo recto. ¿Para qué esta pedantería? Pueden contestar á esta pregunta los educadores jóvenes, quienes no pueden sentir ninguna necesidad tan vivamente como la de poder abarcar de una sola mirada todas las consideraciones que han de aceptar. Las divisiones entrecruzadas son aquellas que se comportan como la forma y la materia. Y la especie combinatoria de ensamblarlas es, sin duda, el más fácil de todos los procedimientos científicos de exposición, pero no por ello menos indispensable. Para los pedagogos las divisiones más



sorprendentes quizá sean las de gobierno, disciplina é instrucción. La totalidad está, en efecto, dividida en tres libros: en el primero se encuentra expuesto brevemente y en cierto modo anticipadamente el gobierno de los niños, para que pueda brotar en una forma pura la educación propiamente dicha, es decir, la formación ó cultura espiritual. Todo lo que debe cultivarse está allí indicado; multiplicidad del interés y fuerza de carácter de la moralidad, y ambos términos expresan los *títulos* de los libros segundo y tercero. El libro segundo trata de la instrucción; el tercero, de la disciplina. La instrucción se halla, pues, colocada entre el gobierno y la disciplina. La nota característica de la instrucción se deduce por sí misma, y es la de que en ella maestro y alumnos se ocupan en común en una tercera cosa; la disciplina y el gobierno, por el contrario, se refieren inmediatamente al alumno. Pero el gobierno, que mantiene el orden, es también en su esencia y en su aplicación diferente de la disciplina que educa. ¿Se puede reprochar al autor haber empleado la palabra disciplina en un sentido poco común cuando ha determinado antes lo que esa palabra representa en el lenguaje corriente? En estas materias nos es imposible, por brevedad, referirnos al presente libro. Ha de observarse brevemente una cosa, á saber: que el título únicamente promete una pedagogía *general*. Por esta causa el libro ofrece sólo conceptos generales y los enlaces también generales de ellos. No se trata en él ni la educación masculina, ni la femenina, ni la del aldeano, ni la del príncipe; apenas se dice nada de escuelas, y se ha excluído en absoluto la llamada educación física que ha de elaborarse con conceptos enteramente otros, que constituyen una esfera propia. Pero el conjunto de las disposiciones que pertenecen á la cultura del espíritu recuerda, naturalmente, más la educación masculina que la femenina; y como, por otro lado, los conceptos pedagógicos generales no deben saber nada de establecimientos de naturaleza tan determinada como nuestras escuelas, como, en fin, estos conceptos sólo pueden pedir muy poco á los primeros años de la infancia, que más bien han

de seguir prescripciones dietéticas, no tendría nada de extraño que un crítico dijera claramente al público que esta pretendida Pedagogía general sólo se ha de aplicar en el caso especial en que un preceptor haya de educar á la vista del padre y de la madre á un solo niño de ocho á diez y ocho años.”

Las siguientes líneas están tomadas de las rectificaciones y aclaraciones de Herbart á las malas interpretaciones de las críticas hechas á la *Pedagogía general*. El motivo inmediato se lo suministró la crítica del Consejero del gobierno, Jachmann, publicada en la *Jenaischen Allgemeinen Literatur Zeitung* (núm. 234. 1811.)

Como explican y sintetizan muchos conceptos de la *Pedagogía general*, publicamos los párrafos más salientes de estas manifestaciones de Herbart.

En “Über eine dunkle Seite der Pädagogik” (*Königsberger Archiv für Philosophie*. 1812, t. I) dice:

“En mi filosofía práctica general, en el capítulo octavo del tomo segundo, he indicado el lugar científico en el cual surge de la ciencia superior general la pedagogía en tanto que se halla sometida á aquélla. Es manifiesto que el capítulo octavo del libro segundo ha recibido su configuración de todo lo anterior, y que un tratado tan extenso no puede exponer al mismo tiempo una pedagogía completa. El concepto de virtud es el que en primer término concentra en sí toda la teoría de las ideas (el libro primero) y que después, en vista de un riguroso estudio de los límites y medios humanos, expone simultáneamente la misión de la formación humana y de la vida ciudadana. De la formación humana, la educación es una parte prominente; y cuando la teoría de la educación se enlaza exactamente á la filosofía práctica, encuentra plenamente aquí todas las determinaciones del fin pedagógico.

”Pero aun cuando por causa de la popularidad no se quiera enlazar precisamente á una obra sistemática previa,

tiene que conocer exactamente el fin á que se dirige. Mi *Pedagogía general*, aunque publicada antes que la *Filosofía práctica*, conocía, sin embargo, este fin, pues los bosquejos acabados de ambas, juntamente con el de la *Metafísica*, se presentaron simultáneamente, y se dejó sin decidir cuál se había de elegir para ser elaborado primero. Precedió aquella obra que necesariamente había de resultar menos acabada (por la carencia de psicología), con una exposición, hasta donde fué posible, tan viva, incitante á la práctica y, por lo demás, ordenada de tal modo que todo el mundo podía entenderla desde el principio fácilmente y que el paciente lector no dejaría de encontrar más adelante por lo menos un texto para la reflexión. Mas para alejar la creencia de que el libro quisiera ser comprendido en absoluto por sí mismo, se dió intencionalmente á la explicación de los *conceptos capitales* una forma tan breve y aforística que á todo el mundo podía chocar lo insuficiente de ella.

"A otros hombres, pero sobre todo á Niemeyer, tengo que agradecerles exposiciones excelentes y satisfactorias de aquellos puntos de la pedagogía que son generalmente aplicables y generalmente inteligibles. A estas exposiciones sirven de base conceptos distintos morales y una psicología empírica no tanto de escuela como obtenida de la vida misma. Si se asocia un empirismo semejante, ampliado con ensayos metódicos á conceptos filosóficos prácticos, determinados rigurosamente, tendremos indudablemente la mejor pedagogía que es posible tener hasta ahora como una obra acabada y homogénea en todas sus partes. Pero es de esperar que sea alguna vez factible colocar en su cumbre, en toda su plenitud, el concepto de virtud, y, con todos sus requisitos una psicología especulativa, comparada con la experiencia, para buscar los mejores medios que conduzcan al fin. Hasta que esto ocurra y pueda ocurrir no deberemos vanagloriarnos de poseer una pedagogía verdaderamente científica."

Al final del tomo segundo de la *Psychologie als Wissenschaft* escribió Herbart, en 1814, lo siguiente:

“¿Cuál es el verdadero punto central desde el cual puede contemplarse la pedagogía? El *concepto del carácter moral* considerado *según sus condiciones psicológicas*. La psicología no podría nunca llegar á este concepto por sí sola, excepto cuando el carácter moral, que raramente se encuentra impreso distinta y fuertemente en la experiencia, es para ella un fenómeno como todos los demás. Por esta razón la consideración del carácter moral desde un punto de vista psicológico ha de facilitarse con la reflexión preparatoria de un fenómeno muy común del carácter en general. Pues así el mecanismo psicológico hace á la mayoría de los hombres que se afirmen en ellos ciertos esfuerzos capitales, y que los más débiles retrocedan ante aquéllos como más fuertes. Los esfuerzos principales pueden, sin embargo, ser varios, tener su asiento en diferentes masas de representaciones y favorecerse ó destruirse entre sí, lo cual constituye un objeto sumamente importante para la educación, sobre todo porque ésta debe ser *educación moral*. Ordinariamente tiene el hombre para la moral ciertas masas propias de representaciones, que se forman con él, en las cuales él mismo se convierte en objeto de su observación y de su crítica. Pero el carácter depende de *todas* las masas de representaciones más fuertes y de los esfuerzos fundados al fin en ellas. Por esto no debe escapar á los cuidados del educador ninguna masa de este género. Ha de trabajar sobre aquellas que nacieron sin su intervención; pero sobre todo ha de esforzarse en llevar aun al espíritu de su alumno masas de representaciones producidas del modo más enérgico y ordenado; de tal índole que se desarrollen en ellas, según el mecanismo psicológico, tendencias que, ó sean de carácter moral ó vengan en auxilio de la realización de la moral. Para ello se encuentra la ocasión más importante y más bella en la instrucción; de esta suerte se relaciona muy determinadamente la teoría de la instrucción con la disciplina. Es

hasta más cómodo para la exposición de la pedagogía presentar antes la teoría de la instrucción y después las referencias inmediatas á la formación del carácter. Pues el estudio de ésta es demasiado grande y demasiado difícil de contemplar cuando no puede suponerse en ella como conocidos algunos conceptos de la teoría de la instrucción. Pero después es necesario en la fundamentación de las prescripciones de la instrucción no mencionar aún algunos puntos que sólo deben recibir su luz plena por la referencia á la educación moral.

”Después de estas breves aclaraciones algún lector se encontrará más fácilmente en el plan de mi *Pedagogía general*, que no era para mí desconocido que había resultado obscuro, no sólo para adversarios públicos, sino también para otras personas, principalmente á causa del desconocimiento de mis principios psicológicos y éticos. Para la exageración que afirma que el alumno debía ó podía ser en absoluto una creación del educador—al creer que el alma humana tomada rigurosamente crea por sí misma hasta la más simple sensación, y que además la experiencia, la familia y el Estado educan de consuno á los hombres; que, finalmente, el *valor* del hombre depende en absoluto de la pregunta *¿qué es?* y no menos de la otra interrogación *¿cómo fué?*—, para aquella exageración pueden aquellos de quienes procede pedirse cuenta debidamente á sí mismos.”

Más profundamente aún se manifiesta Herbart sobre este objeto en su obra *Über meinen Streit mit der Modephilosophie* (1814), págs. 252 y sigs.:

“Tengo hoy que justificar la osadía de mi libro, aunque tal cosa sea para mí más difícil, y más todavía el escribirlo, que hace nueve años. Entonces me encontraba yo al término de una actividad pedagógica largamente proseguida y satisfactoria para mí. Deseaba reservar y comunicar al

público mis resultados; pero esto era difícil, porque se hallaban íntimamente enlazados con mis convicciones filosóficas y porque mis investigaciones científicas habían tomado un camino que se había alejado hacia tiempo de los dogmas puestos en circulación, y cada día se alejaba más de ellos. Mi pedagogía no era nada sin mis concepciones de la metafísica y de la filosofía práctica; pero éstas sólo habían sido entonces comunicadas oralmente. ¿Qué había que hacer? La pedagogía tenía que ser redactada entonces, pues ella era entre mis restantes ocupaciones una cosa secundaria, y así llegó á perder con la demora la frescura del recuerdo de mi práctica. La pedagogía debía ser ante todo para mis oyentes; pero principalmente para aquellos que se preocupaban por mis principios filosóficos. Sin embargo, todo otro lector tenía que encontrar en ella algo útil para sí. El libro, pues, había de contener mucho que pudiera interesar á muchos; pero el plan y el núcleo central tenía que quedar como un secreto público que sólo podían explicar las obras filosóficas siguientes.”

En la pág. 234 de la misma obra, después de un apóstrofe dirigido á Jachmann, el crítico de la *Jenaischen Allgemeine Literatur Zeitung*, presenta las siguientes explicaciones sobre el plan de la *Pedagogía*:

“El fin de la educación es la virtud.

”Virtud es la unión de la intención (*Einsicht*) con la voluntad correspondiente.

”El propósito, la intención, comprende cinco ideas prácticas, independientes entre sí, más una multitud indeterminada, múltiple; benevolencia natural; atención á las ideas á la vida humana.

”La voluntad correspondiente se compone de algunos elementos muy heterogéneos. Fuerza originaria, indeterminada, múltiple; benevolencia natural; atención á las ideas, y, en todos los casos necesarios, inhibición coerci-

tiva de las tendencias íntimas que pudiera obrar contra las ideas.

"La sola palabra *virtud*, pues, presenta á la vista de la educación un fin extremadamente complejo; un fin tanto más complicado cuanto que en el hombre no existe —como se pretende—una fuerza fundamental simple que no tuviera más que desarrollarse orgánicamente para producir la virtud.

"De la perplejidad en que ponen á los educadores los múltiples caracteres del concepto virtud, sólo se puede salir dirigiendo la mirada hacia el alumno. Este, aún más indeterminado en todos los demás respectos, se presenta como un ser vigoroso, dotado de aspiraciones. Por esto él, que para las demás ideas prácticas tiene aún poca importancia, se halla sometido inmediatamente al juicio de la idea de perfección ó plenitud (*Vollkommenheit*) que es triple, en cuanto ésta se refiere á la intensión, extensión y concentración de la fuerza. La intensión de la fuerza en el alumno es en gran parte un don natural; la concentración en un objeto principal es sólo posible y ordenada en años posteriores, y queda libre la extensión ó difusión de la fuerza á una multitud *indeterminada* de objetos ¡y á cuantos más mejor! Este concepto, al cual se opone una multitud de determinaciones y limitaciones inmediatas, en tanto que la idea de perfección no designa la virtud *completa*, pues más bien todas las ideas prácticas se limitan recíprocamente en todos los puntos de su aplicación, es el que menos ha de ser el primero que haya de proseguir la teoría de la educación. De las limitaciones se dirige en seguida la primera mirada al concepto de virtud, porque la difusión de la fuerza en una multiplicidad de tendencias no puede crear una variedad tan grande de *deseos* y *exigencias*; el virtuoso no debe apetecer incondicionalmente nada exterior. Por esto se ha de concebir el problema de modo que sea propuesta la *multiplicidad del interés*. Y como la difusión de la fuerza ocurre al ofrecer al alumno una multitud de objetos que le excitan y le ponen en movimiento, para resolver el problema, ha de po-

nerse entre educador y alumno algo intermedio, una tercera cosa como algo con lo cual éste es ocupado por aquél. Esto es lo que constituye el *instruir*; este intermedio, esta tercera cosa, es el objeto *en que* se es instruido; la parte de la teoría de la educación correspondiente es la *didáctica*.

"Consiguientemente, la didáctica precede á las demás teorías de procedimientos del educador respecto al alumno. Con esto, puede aparecer como imposible en toda su dignidad; pero detrás de esto se encuentra—cuando el problema de crear la virtud *completa* se propone en toda su magnitud—*que la instrucción realiza ya las cosas principales, conforme á aquella primera consideración, sólo que se han de completar después algunos preceptos.* Sobre este asunto se ha de comparar el largo capítulo cuarto del tercer libro de mi *Pedagogía*, que es el punto supremo desde el cual debe contemplarse el libro entero y donde los críticos debían fijarse antes de que pusieran la pluma en la crítica. Desde él se puede ver que la composición de mi libro es la más cómoda posible para una pedagogía general, si es que no lo parece así desde el principio.

"Tenemos ahora que distinguir las dos partes de la teoría de la educación: la didáctica, que toca una cuestión especial del contenido del problema educativo, y la teoría de la formación (*Bildung*) del carácter moral que, una vez terminada la parte más difícil y extensa, *trata entonces de la totalidad del problema* para añadir aún á la didáctica las medidas necesarias que se refieren á la conducta del educador respecto al alumno; la cual he llamado *disciplina*, en tanto que esta conducta está determinada inmediatamente por la exigencia de educar al alumno para la virtud.

"Pero en la realización de todo lo expuesto hasta ahora no puede el educador dispensarse de entrar en otra relación con el alumno, que en la que surge del problema capital. Esto último se refiere á lo que el alumno debe llegar á ser algún día: un hombre virtuoso ó una mujer virtuosa; pero ya ahora, siendo niño ó niña, hay



que cuidar en él de una multitud de cosas, que serían necesarias, aun cuando no se pensara en ninguna educación para la virtud. Estas cosas han de ser arregladas siempre antes de que se pueda educar. Los niños han de estar quietos en la escuela antes de oír al maestro; los niños no deben trepar sobre las tapias del vecino, pues el vecino quiere conservar sus flores y su fruta; esta consideración ha de tenerse en cuenta antes de que se pueda pensar en la cultura del sentimiento jurídico de los niños. Todas estas cosas las reúno bajo el nombre de *gobierno* de los niños. Y creo sumamente necesario que la teoría de éste sea separada de las consideraciones estrictamente pedagógicas; porque el educador no sabe lo que quiere y se extravía en sus propios planes cuando no ve claramente cuánta actividad aplica á la educación, cuánta y cuántas modificaciones y adiciones son determinadas, por el contrario, en esta misma actividad por las primeras exigencias del presente. No se pida ahora una definición positiva que afirme el fin del gobierno de los niños. Formación y no formación \* es lo opuesto contradictorio que separa á la educación propiamente dicha del gobierno. Y esta separación no es, en efecto, de los procedimientos del educador, sino de sus conceptos, mediante los cuales debe darse cuenta de su actividad. Los procedimientos se entrecruzan múltiplemente entre sí, como en toda obra humana donde influyen simultáneamente varios motivos.

"Gobierno, instrucción y disciplina son, pues, los tres conceptos primordiales en vista de los cuales se ha de tratar toda la teoría de la educación. Realizar la primera de las tres funciones nacidas de ésta será bastante fácil para aquel que sepa andar con niños, en cuanto haya concebido bien el concepto de ella; no puedo ahora detenerme más en este asunto. Mayores dificultades surgen en la teoría de la instrucción. Ella no puede dividirse conforme á las facultades del alma por educar, pues éstas no son más

---

\* *Bildung und Nichtbildung.*

que quimeras, ni tampoco conforme á las ciencias por enseñar, pues éstas aquí son sólo medios para un fin, que han de usarse, como los alimentos, según las disposiciones naturales y las circunstancias, y que han de disponerse, como una materia completamente maleable, en vista de los propósitos pedagógicos. *Mi fin esencial era exponer en mi libro una pedagogía que estuviera libre de los errores de la vieja psicología, y libre también de las costumbres de los sabios que suelen presentar su saben infinito en la forma que ellos mismos se han dispuesto y formado para el uso de la sabiduría.* Si se hubiera publicado ya la teoría de la divinidad de Graser, podría decir yo que mi objeto era también exponer la pedagogía libre de las concepciones más modernas de la intuición religiosa. Lo esencial, pues, que puede y debe crear divisiones en la teoría de la instrucción, y que en la aplicación pedagógica de la ciencia resuelve siempre las dudas, es, en primer lugar, una diferenciación de los *estados de espíritu* en que se trata de colocar al alumno ó *de las diferentes clases de interés* que se le quiere hacer adquirir; aquella diferenciación del interés empírico, especulativo, estético, simpático, que he tratado más ampliamente en mi *Pedagogía*. Discuta *sobre esta materia* quien quiera combatirla; pues yo deseo del pedagogo, ante todo, que se oriente del modo más cauto en esta diferenciación y se ejercite en referir á ella todo enseñar y aprender. Quien no haga esto podrá ser un excelente empírico, pero no será para mí un teórico; y la masa de aplicación de aquella ciencia, la ordenación de la instrucción en institutos y escuelas medias \* la *diferente* extensión de los medios de enseñanza para un fin único—lo mismo la buena elección de la instrucción en sujetos preeminentes y en los débiles ó descuidados—éstas y aun otras muchas más cosas difícilmente podrá estudiarlas el empírico. Todo depende de que se sepa alcanzar la misma masa en las diferentes clases de interés, con todas las diferencias de las circunstancias y de los

\* *Bürgerschule.*

procedimientos dirigidos á ello. Esta regla es tan general que comprende la educación de la especie femenina y la de la masculina, aunque los objetos con los cuales se deba excitar cada uno de los intereses conocidos, por ejemplo, el interés especulativo, sean muy diferentes.

"Todos estos intereses deben además estar en el hombre, hasta donde sea posible, *siempre* en equilibrio; por esto la división hecha sirve para la multiplicidad que *en cada edad educable* del alumno ha de cuidarse *sucesivamente*; pero con ello apenas se ha afirmado aún nada para lo sucesivo, para el proceso ulterior de la instrucción. A este punto corresponde otro género de división muy diferente para encontrar el cual hay que introducirse en la variación que el espíritu humano experimenta en sus estados. Las determinaciones generales en este punto son las mismas para cada género de interés; si se ha encontrado, pues, el género de división ahora buscado (al cual pertenece la diferencia entre concentración y reflexión) entonces esta y aquella división se *entrecruzarán*, se entrelazarán las divisiones unas con otras al tener que referirse á cada miembro divisorio de un género todos los miembros del otro.

"Se puede ver, así, que el plan de una pedagogía general ha de parecerse á un cuadro con muchas *cabezas de capítulo*, como dirían los matemáticos, y que la forma ordinaria de tabla conforme á la cual  $A$  se descompone en  $a, b, c$  y éstas á su vez en  $\alpha, \beta, \gamma$ , sin que haya una relación íntima entre los miembros de  $A$  con los de  $B$  no podría establecerse aquí. Y esto tanto menos cuanto que una tercera clase de partición, á saber la que se hace en vista de las formas de enseñanza propiamente dichas (las formas de enseñanza meramente descriptiva analítica y sintética) se ha de entrecruzar con la precedente; por esta causa, el plan de la didáctica no puede ser otro que éste:

"1.º Explicación de cada clase de división en sí;

"2.º Unión lógico-combinatoria de todas las divisiones entre sí conforme al método que he indicado al final del primer capítulo de mi lógica (en el Compendio para la

introducción á la filosofía y las contribuciones á los puntos capitales de la metafísica).

"Otro tanto quiero decir ahora sobre la naturaleza del plan que sirve de fundamento á mi teoría de la instrucción. Es en todo análogo á aquel conforme al cual se halla establecida la teoría de la formación del carácter. Quien comprenda todas las divisiones y se ejercite en reflexionar sobre sus enlaces, creará tener ante sí, al mirar la totalidad, un mapa ó un diseño, en el cual se puede encontrar muy fácilmente el lugar á que corresponde cada clase de ideas pedagógicas, en cuanto no exija el auxilio de la psicología superior, pues que ninguna pedagogía puede hoy reclamar una psicología semejante; pero cuya fundamentación me había yo propuesto como fin antes de pensar en escribir mi pedagogía.

Esta verdadera psicología (pues la ordinaria es generalmente falsa, porque no contiene ni aun la experiencia pura, sino que en todas partes, aun allí donde sólo pretende relatar) la podía mencionar en mi *Pedagogía*, mas que como una cosa apenas existente todavía. Pues no podía pensar aún en los ensayos que he realizado recientemente. Pero el plan para la pedagogía (después de los ejercicios prácticos preliminares) fué meditado largos años y había sufrido muchos pulimentos antes de aplicar la pluma á su redacción; así avanzó ésta tanto más rápidamente. El plan quedó vestido sólo á medias, algunas cosas quedaron así desnudas y enigmáticas, otras fueron realizadas ampliamente, con lo cual tuve más ó menos esperanzas de poder llegar á ser claro para el público, que no conocía mis principios filosóficos. Hoy me sería fácil revestir el mismo esqueleto con otra carne enteramente diferente; pero cómo esto podía haber sido posible hace nueve años, cuando no podía llamar en mi auxilio ninguna obra filosófica, cuando más bien en cada punto se oponía en mi camino la filosofía de la época, esto no lo sé aún decir hoy."

# INDICE

	PÁGS.
<i>Prólogo.</i> . . . . .	VII
<i>Nota del traductor.</i> . . . . .	XLIX
<i>Introducción.</i> . . . . .	I

## LIBRO PRIMERO. *Fin de la educación en general.*

CAPÍTULO PRIMERO. <i>Gobierno de los niños.</i> . . . . .	25
I. Fin del Gobierno de los niños. . . . .	27
II. Procedimientos del gobierno de los niños. . . . .	28
III. El gobierno sustituido por la educación. . . . .	35
IV. Ojeada sobre la educación propiamente dicha en sus relaciones con el gobierno. . . . .	36
CAPÍTULO SEGUNDO. <i>La educación propiamente dicha.</i> . . . . .	41
I. El fin de la educación ¿es simple ó múltiple? . . . . .	42
II. Multiplicidad del interés: Fuerza de carácter de la moralidad. . . . .	46
III. La individualidad del alumno como punto de incidencia. . . . .	50
IV. Sobre la necesidad de reunir los fines anteriormente diferenciados. . . . .	52
V. Individualidad y carácter. . . . .	55
VI. Individualidad y multiplicidad. . . . .	57
VII. Ojeada sobre los procedimientos de la educación propiamente dicha. . . . .	59

## LIBRO SEGUNDO. *Multiplicidad del interés.*

CAPÍTULO PRIMERO. <i>Concepto de la multiplicidad.</i> . . . . .	63
I. Concentración y reflexión. . . . .	65
II. Claridad. Asociación. Sistema. Método. . . . .	67

	PÁGS
CAPÍTULO SEGUNDO. <i>Concepto del interés.</i> . . . . .	68
I. El interés y el deseo. . . . .	72
II. Atención. Espera. Demanda. Acción. . . . .	73
CAPÍTULO TERCERO. <i>Objeto del interés múltiple.</i> . . . . .	75
I. Conocimiento y simpatía. . . . .	76
II. Miembros del conocimiento y de la simpatía. Experiencia. Simpatía por los hombres. Especulación. Simpatía por la sociedad. Gusto. Religión. . . . .	77
CAPÍTULO CUARTO. <i>La instrucción.</i> . . . . .	80
I. La instrucción como complemento de la experiencia y del trato de gentes. . . . .	80
II. Grados de la instrucción. . . . .	89
III. Materia de la instrucción. . . . .	96
IV. Los modales en la instrucción. . . . .	102
CAPÍTULO QUINTO. <i>Marcha de la instrucción.</i> . . . . .	104
I. Instrucción puramente descriptiva analítica, sintética. . . . .	105
II. Proceso analítico de la instrucción. . . . .	126
III. Proceso sintético de la instrucción. . . . .	136
IV. Sobre los planes de enseñanza. . . . .	150
CAPÍTULO SEXTO. <i>Resultado de la instrucción.</i> . . . . .	157
I. La vida y la escuela. . . . .	158
II. Ojeada sobre el período final de la educación. . . . .	163

**LIBRO TERCERO. *Fuerza de carácter de la moralidad.***

CAPÍTULO PRIMERO. <i>¿Qué se entiende por carácter en general?</i> . . . . .	167
I. Parte objetiva y parte subjetiva del carácter. . . . .	168
II. Memoria de la voluntad. Elección. Principios. Lucha. . . . .	170
CAPÍTULO SEGUNDO. <i>Del concepto de moralidad.</i> . . . . .	174
I. Parte positiva y parte negativa de la moralidad. . . . .	175
II. Moral. Juicio. Entusiasmo. Resolución. Auto-coacción. . . . .	176
CAPÍTULO TERCERO. <i>¿En qué se manifiesta el carácter moral?</i> . . . . .	181
I. El carácter como señor del deseo y servidor de las ideas. . . . .	181
II. Lo determinable. Las ideas determinantes. . . . .	182

	PÁGS.
CAPÍTULO CUARTO. <i>Marcha natural de la formación del carácter.</i> . . . . .	184
I. La acción es el principio del carácter. . . . .	185
II. Influjo del círculo de ideas sobre el carácter. . . . .	187
III. Influjo de las disposiciones naturales sobre el carácter. . . . .	190
IV. Influjo del género de vida sobre el carácter. . . . .	196
V. Influjos que se refieren especialmente á los rasgos morales del carácter. . . . .	197
CAPÍTULO QUINTO. <i>La disciplina.</i> . . . .	207
I. Relación de la disciplina con la educación del carácter. . . . .	209
II. Procedimientos de la disciplina. . . . .	212
III. Aplicación de la disciplina en general. . . . .	220
CAPÍTULO SEXTO. <i>Ojeada sobre la parte especial de la disciplina.</i> . . . .	236
I. Disciplina ocasional y disciplina continua. . . . .	238
II. Aplicación de la disciplina con miras particulares. . . . .	239
APÉNDICES. . . . .	255













